DOCUMENT RESUME

ED 471 058 FL 027 305

TITLE	Banque de strategies de production orale pour un enseignement explicite de la 1re a la 7e annee: Expose et interaction. Document d'appui pour les programmes d'etudes de francais langue premiere et de francais langue seconde--immersion de 1998 (Interactive Oral Presentation Strategies for Specific Instruction in Grades 1 through 7. Guide in Support of Programs Teaching French as a First Language and French as a Second Language--Immersion 1998).
INSTITUTION	Alberta Learning, Edmonton. Direction de l'education francaise.; Northwest Territories Dept. of Education, Culture and Employment, Yellowknife.
ISBN	ISBN-0-7785-1299-1
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	164p.
PUB TYPE	Guides - Classroom - Teacher (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Elementary Education; Foreign Countries; *French; Grade 7; Guides; *Immersion Programs; *Interaction; *Native Language Instruction; *Oral Language; Second Language Instruction; *Teaching Methods; Transfer of Training
IDENTIFIERS	*Alberta

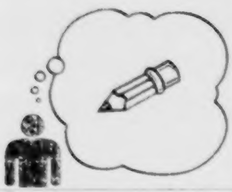
ABSTRACT

This teacher's guide, intended for the instruction of both French as a first language and French as a second language in an immersion setting, provides a host of strategies for teaching interactive oral presentation skills in the classroom (Grades 1 through 7). Section 1 is designed to bring the teacher's awareness to the training procedure, discussing the motivation to learn new strategies, preparing for their implementation, and the transfer of knowledge. Section 2 presents the practical aspects of oral presentation and interaction strategies, including preparation, implementation, and evaluation. Thirty-one appendixes provide examples and teaching aids in support of the main document. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original document.

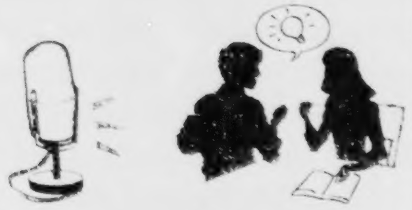
FL

ED 471 058



Banque de stratégies de production orale

Pour un enseignement explicite



Exposé Interaction

De la 1re à la 7e année

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

L. Hawkins

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Document d'appui
pour les programmes d'études de
français langue première
et de français langue seconde –
immersion de 1998

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

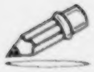
Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

BEST COPY AVAILABLE

FL027303

Banque de stratégies de production orale

Pour un enseignement explicite



EXPOSÉ ET INTERACTION

De la 1re à la 7e année

**Document d'appui
pour les programmes d'études de
français langue première
et de français langue seconde – immersion de 1998**

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Banque de stratégies de production orale pour un enseignement explicite – exposé et interaction : document d'appui pour les programmes d'études (1998) de français langue première et de français langue seconde – immersion de la 1re à la 7e année.

ISBN 0-7785-1299-1

1. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta.
2. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta – – Allophones.
3. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta – – Immersion.

I. Titre

PC2068.C2.A333 2001 440.707123

***Remarque** : Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Le présent document est le produit d'une collaboration d'Alberta Learning et du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest.

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers pédagogiques	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

© Copyright © 2001, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2.
Téléphone : (780) 427-2940
Télécopieur : (780) 422-1947
Courriel : def@edc.gov.ab.ca

TABLE DES MATIÈRES

Liste des activités et des encadrés pédagogiques . . . 3
Introduction . . . 5
Organisation du document . . . 6

PREMIÈRE SECTION : SENSIBILISATION À LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE . . . 9

La préparation (1er temps) . . . 10
- Motivation à l'apprentissage . . . 10
- Activation des connaissances antérieures . . . 11
- Exploration de l'objet d'apprentissage . . . 12

La réalisation (2e temps) . . . 13
- Modelage – Planification de l'enseignement . . . 13

L'intégration (3e temps) . . . 23
- Transfert des connaissances . . . 23

DEUXIÈME SECTION : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES DE PRODUCTION ORALE (EXPOSÉ – INTERACTION) . . . 29

Présentation des stratégies contenues dans la banque . . . 30
- Présentation de chaque stratégie . . . 31

Partie A : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES D'EXPOSÉ . . . 33

Introduction . . . 34

Planification de l'exposé . . . 35
- Stratégies de planification . . . 35
  Regroupements . . . 37
- Analyse et modelage des stratégies de planification . . . 39

Gestion de l'exposé . . . 71
- Stratégies de gestion . . . 71
  Regroupements . . . 73
- Analyse et modelage des stratégies de gestion . . . 74

Partie B : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES D'INTERACTION . . . 89

Introduction . . . 90

Gestion de l'interaction . . . 91
- Stratégies de gestion . . . 91
  Regroupements . . . 94
- Analyse et modelage des stratégies de gestion . . . 96

Évaluation de l'interaction . . . 111
- Stratégie d'évaluation . . . 111
- Analyse et modelage de la stratégie d'évaluation . . . 112

ANNEXES (Exposé, Interaction, Bibliographie) . . . 115

Liste des activités et des encadrés pédagogiques

ACTIVITÉS

1re activité : Précision de vos attentes par rapport à ce document 10

2e activité : Réflexion personnelle sur l'enseignement de la production orale 11

3e activité : Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de la production orale (exposé et interaction) 12

4e activité : Réflexion sur la planification des apprentissages 22

5e activité : Planification d'un RAS 24

6e activité : Planification de la démarche d'apprentissage 25

ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

• La motivation à l'apprentissage 10

• L'activation des connaissances antérieures 11

• La métacognition 12

• La validation des connaissances 13

• Le modelage 14

• Les trois temps de la démarche d'apprentissage 23

Introduction

La banque de stratégies de production orale (exposé – interaction) s'adresse aux enseignants de l'élémentaire desservant les clientèles francophone ou d'immersion en leur fournissant des pistes pour analyser leurs pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la production orale. Elle fait partie d'un ensemble de banques de stratégies* élaborées par Alberta Learning dans le but de faciliter la mise en œuvre des programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Le présent document a pour but :

- d'offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS**) relatifs à l'exposé et à l'interaction que l'on retrouve dans le programme de français langue première de 1998 dans la section communication orale (RAG : CO5, CO8 et CO9) et les RAS de production orale que l'on retrouve dans le programme de français langue seconde – immersion de 1998 (RAG : PO4 et PO5);

- de fournir aux enseignants un modèle d'enseignement explicite de stratégies (RAS); le modelage tient compte des trois types de connaissances — déclaratives (QUOI), conditionnelles (POURQUOI et QUAND) et procédurales (COMMENT);

- de faciliter la planification de RAS à l'intérieur de tâches;

- de faire découvrir aux enseignants les possibilités de transfert quant à l'application d'une stratégie;

- de sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage d'un RAS ou d'une tâche.

Nous espérons que cette banque de stratégies vous sera des plus utiles et que vous pourrez aller encore plus loin dans l'enseignement de la production orale avec vos élèves afin qu'ils deviennent des orateurs et des interlocuteurs de plus en plus efficaces.

* *Ces documents sont en vente au LRC.*

** *Un RAS est équivalent à une stratégie, s'il est tiré de la section de planification ou de gestion du programme d'études (y compris les RAS d'évaluation). Ces RAS sont observables et on peut les repérer dans le programme d'études à l'aide du symbole A°; les RAS ayant trait au produit sont identifiés par le symbole A* et sont mesurables. Nous ne traitons pas de ces RAS dans le présent document.*

BEST COPY AVAILABLE

Organisation du document

Nous vous suggérons de feuilleter ce document dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en pages. Vous allez remarquer qu'on y trouve deux sections ayant des buts distincts.

La **première section** vise à sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage de la production orale :

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

Pages

La préparation (1er temps)

10 • Motivation à l'apprentissage
11 • Activation des connaissances antérieures
12 • Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

13 • Modelage – Planification de l'enseignement
15 – Planification d'un RAS
16 – Planification de la démarche d'apprentissage
20 – Planification d'une tâche de production orale (exposé)

L'intégration (3e temps)

23 • Transfert des connaissances
23 – Mise en pratique
24 – Planification d'un RAS
25 – Planification de la démarche d'apprentissage
27 – Planification d'une tâche d'exposé ou d'interaction

La **deuxième section** fournit une analyse et un modelage de chacun des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) présentés dans les programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 :

Présentation des stratégies de production orale

Pages

30 **Présentation des stratégies contenues dans la banque**
31 **Présentation de chaque stratégie**

Partie A : Présentation des stratégies d'exposé

34 **Introduction**
35 **Planification de l'exposé**
35 • Stratégies de planification
37 Regroupements
39 • Analyse et modelage des stratégies de planification

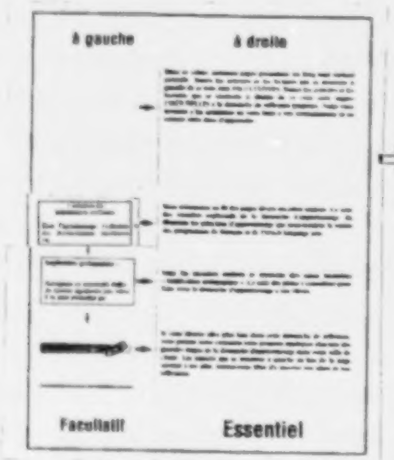
71 **Gestion de l'exposé**
71 • Stratégies de gestion
73 Regroupements
74 • Analyse et modelage des stratégies de gestion

Partie B : Présentation des stratégies d'interaction

90 **Introduction**
91 **Gestion de l'interaction**
91 • Stratégies de gestion
94 Regroupements
96 • Analyse et modelage des stratégies de gestion

111 **Évaluation de l'interaction**
111 • Stratégie d'évaluation
112 • Analyse et modelage de la stratégie d'évaluation

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche d'apprentissage présentée dans la **première section**. Il est important de faire les activités dans l'ordre où elles sont présentées, pour bien vous approprier cette démarche.



Dans la première section de ce document, certaines pages présentent un long trait vertical pointillé. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à gauche** de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à droite** de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

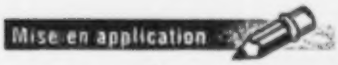
Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures e…

Vous trouverez, au fil du texte, divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que…

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.



Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche, au bas de la page, servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

6

BEST COPY AVAILABLE

PREMIÈRE SECTION

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

La préparation (1er temps)

- Motivation à l'apprentissage
- Activation des connaissances antérieures
- Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

- Modelage – Planification de l'enseignement
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche de production orale (exposé)

L'intégration (3e temps)

- Transfert des connaissances
  - Mise en pratique
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'exposé ou d'interaction

BEST COPY AVAILABLE

La préparation (1er temps)

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

1re activité

Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.

↓

Mise en application

Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler **vos attentes par rapport au contenu de ce document**. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de la production orale. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce document**.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de la production orale, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

2e activité

Réflexion personnelle sur l'enseignement de la production orale

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de la lecture, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de la lecture. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de l'exposé et de l'interaction.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

↓

Implication pédagogique :

En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

↓

Mise en application

Pensez à la dernière tâche de production orale que vous avez planifiée.

1. Pourquoi aviez-vous choisi l'exposé ou la discussion en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation d'exposé ou d'interaction?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

BEST COPY AVAILABLE

PREMIÈRE SECTION

EXPLORATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

3e activité

Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de la production orale (exposé et interaction)

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner la production orale. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.

↓

Mise en application

Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies d'exposé et d'interaction qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?

BEST COPY AVAILABLE

La réalisation (2[e] temps)

MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.

↓

Mise en application

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de la production orale, dans ce cas, de l'exposé;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de l'exposé en les comparant aux modèles proposés.

BEST COPY AVAILABLE

PREMIÈRE SECTION

LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

↓

Implication pédagogique :

Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.

↓

Mise en application

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) relatif à l'exposé et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 15 à 21 et répondez ensuite aux deux questions qui suivent :

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

Planification d'un RAS

Mise en situation

Je suis un enseignant de cinquième année. J'aimerais amener les élèves à utiliser divers moyens pour sélectionner le contenu de leurs exposés. J'aimerais qu'ils découvrent qu'à partir d'un projet d'exposé, ils peuvent explorer diverses possibilités et sélectionner les idées pertinentes qui leur permettront de transmettre un message en fonction de l'intention de communication et du sujet à traiter.

À la suite de cette réflexion, j'ai donc entrepris de planifier une séquence d'enseignement – apprentissage sur l'utilisation de divers moyens qui permettent de sélectionner le contenu d'un exposé en fonction de l'intention de communication et du sujet à traiter. J'ai proposé aux élèves de préparer un exposé, avec un partenaire, pour exprimer leurs opinions au sujet d'un auteur francophone de romans pour la jeunesse.

J'ai précisé aux élèves l'**intention de communication** de l'exposé, en leur demandant de choisir un auteur de roman pour la jeunesse avec lequel ils se sont familiarisés au cours de l'année et de nous dire ce qu'ils pensent de cet auteur. Je leur ai demandé de préparer un plan du contenu de leur exposé en fonction de cette intention de communication.

Critères de réussite personnelle

- Bien cerner les besoins des élèves tout au long de l'apprentissage.
- Définir clairement la complexité du RAS visé afin de mieux planifier mon enseignement.
- Expliquer clairement l'importance de cet apprentissage.
- Faire comprendre aux élèves qu'ils sélectionnent le contenu à partir des idées échangées lors d'un remue-méninges, de leurs connaissances antérieures, d'une discussion avec un pair, de la consultation de divers types de textes ou de matériel de référence, etc.

QUOI

Sélectionner le contenu d'un exposé en fonction d'une intention de communication et d'un sujet à traiter.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de se concentrer sur les idées qui permettront de transmettre son message de façon plus efficace.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale (exposé)**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- après avoir identifié le public cible.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale (exposé), en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **utiliser divers moyens pour explorer les idées possibles;**
- **sélectionner les idées qui permettront le mieux d'atteindre son but;**
- **se faire confiance.**

Complexité de l'apprentissage

- Cerner l'intention de communication afin de choisir les idées les plus susceptibles de faciliter la compréhension de son message.
- Comprendre l'importance de sélectionner les idées qui permettront de mieux transmettre son message.

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

Motivation à l'apprentissage d'un RAS

Je vais :

- profiter de la Semaine nationale de la francophonie pour permettre aux élèves d'exprimer leur opinion sur les auteurs francophones de romans pour la jeunesse. Nous discuterons de l'importance de bien choisir le contenu de son exposé pour transmettre son message de façon plus efficace;
- ajouter qu'au cours des prochains jours, je vais axer mon enseignement sur les moyens qui aident à préparer le contenu d'un exposé;
- ajouter que les élèves ont déjà des connaissances de base puisque, lors de projets de classe en études sociales, on leur a déjà demandé de préparer des exposés. Cette fois-ci, ils seront plus autonomes dans le choix du contenu de leur exposé et ils pourront apprendre à utiliser plusieurs moyens qui les aideront à sélectionner le contenu.

Activation des connaissances antérieures

Je vais :
- faire, avec les élèves, un remue-méninges au sujet de romans pour la jeunesse écrits par des auteurs francophones;
- mettre à leur disposition des œuvres qu'ils connaissent de ces auteurs francophones;
- faire, avec les élèves, un retour sur la différence entre présenter un fait et exprimer une opinion;
- formuler avec eux une intention de communication pour le projet d'exposé.

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Je vais :
- préparer deux **exemples OUI** d'un contenu d'exposé qui tient compte de l'intention de communication et du sujet à traiter et un **exemple NON** d'un contenu qui en tient plus ou moins compte;
- présenter ces exemples aux élèves. **Avec leur partenaire**, ils analyseront ces exemples afin de déterminer leur pertinence;
- faire une mise en commun de ce qu'ils ont observé et inscrire ces nouvelles informations sur une affiche.

Réalisation

Modelage

Je vais :
- modeler pour eux la démarche et les moyens que j'utilise pour trouver des idées et pour sélectionner celles qui tiennent compte de l'intention de communication et du sujet à traiter. J'utiliserai la planification du RAS (**pourquoi**, **quand** et **comment**) pour orienter mon modelage. *Les élèves devront observer la démarche et les moyens utilisés.*

1. **Analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : Je me dis : *Qu'est-ce qu'on me demande de faire?* Pour **planifier** mon exposé, je dois sélectionner des idées et préparer un plan. Pour cela, je dois choisir les idées qui m'aideront à **exprimer mon opinion** au sujet d'un auteur francophone. Tout d'abord, mon partenaire et moi faisons un retour sur le remue-méninges au sujet des auteurs francophones et nous consultons les romans que nous avons déjà lus. Ensuite, nous choisissons un auteur.

2. Utiliser divers moyens pour explorer les idées possibles.

Ex. : Je prends le temps de **discuter** avec mon partenaire des raisons pour lesquelles on aimerait choisir un auteur en particulier. On choisit Sylvie Desrosiers, car on aime bien ses romans avec le chien Notdog et on en a lu plusieurs. On fait un autre **remue-méninges** pour écrire tout ce dont on se souvient des romans de Sylvie Desrosiers : le genre d'histoires qui se déroulent dans ses romans, nos réactions à ses histoires, ce qu'on pense des personnages, ce qu'on aime le plus à son sujet, ce qu'on aime moins, etc. On prend le temps de lire les notes biographiques que l'on retrouve dans ses romans pour en apprendre davantage à son sujet. On consulte des sites Internet qui présentent Sylvie Desrosiers et on décide si on est d'accord avec ce qui est dit à son sujet. On décide d'interviewer d'autres personnes pour voir si Sylvie Desrosiers est populaire auprès des jeunes de notre école.

3. Sélectionner les idées qui me permettront le mieux d'atteindre mon but.

Ex. : Le but de cet exposé n'est pas de résumer les romans de Sylvie Desrosiers. Je vais choisir les idées qui expriment ce que j'aime ou je n'aime pas dans le déroulement de ses histoires et je vais parler de ce que je pense de sa façon d'y mettre de l'humour et du suspens. Je pense aussi qu'un autre aspect que j'aimerais aborder serait les relations entre les divers personnages. Je peux présenter quelques exemples tirés de ses romans, mais je dois surtout parler de ce que je pense à ce sujet.

Je vais :

- dégager avec eux les caractéristiques de la démarche (voir plus particulièrement le **comment** – les connaissances procédurales dans la section *Planification d'un RAS*);
- dégager avec eux les moyens que j'ai utilisés pour trouver et sélectionner des idées en fonction de l'intention de communication et du sujet à traiter;
- décider ensemble à quoi ils devront prêter une attention particulière au cours de la planification de l'exposé.

Pratique guidée

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à ce résultat d'apprentissage. Si nécessaire, je présenterai d'autres exemples d'exposés qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Pratique coopérative

- Après avoir discuté avec leurs partenaires des auteurs dont ils aimeraient parler et des raisons de leurs préférences, les élèves vont choisir un auteur.
- Les élèves utiliseront divers moyens, tels que le remue-méninges au sujet de cet auteur et de ses romans ou la consultation de diverses sources d'information au sujet de l'auteur (notes biographiques, opinions de diverses personnes, recherches à Internet, etc.) pour trouver des idées.

- À partir des idées trouvées, les élèves vont sélectionner avec leurs partenaires celles qui tiennent compte de l'intention de communication et du sujet à traiter.
- Ils vont ensuite préparer le plan de l'exposé.

Pratique autonome

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à ce résultat d'apprentissage.

Je vais placer les élèves en situation d'évaluation afin de déterminer s'ils peuvent sélectionner le contenu d'un exposé en fonction d'une intention de communication et d'un sujet à traiter.

Intégration

Transfert des connaissances

Je vais présenter des tâches semblables, mais un peu plus complexes afin d'assurer le transfert de ces nouvelles connaissances (sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter). Par exemple, les élèves pourront préparer un exposé visant à **exprimer leurs intérêts ou leurs opinions** (RAG CO10 — programme francophone) ou **exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions** (PO1 — programme d'immersion) et pour lequel les élèves traiteront d'un sujet lié à un thème d'études sociales, de sciences, d'hygiène, etc.

Planification d'une tâche de production orale (exposé)

Je sais que chaque tâche de production orale (exposé) que je proposerai à mes élèves dans le cadre de la démarche d'apprentissage doit s'inscrire clairement dans la séquence d'enseignement. Pour m'en assurer, j'utiliserai les quatre questions de base – QUOI, POURQUOI, QUAND, COMMENT – et je les relierai à la tâche. J'analyserai également la complexité de la tâche.

QUOI

Présenter, avec un partenaire, un exposé au sujet d'un auteur francophone de roman pour la jeunesse

POURQUOI

Contenu : dans le but d'exprimer son opinion au sujet de cet auteur.
Apprentissage de la production orale : dans le but de sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter.

QUAND

À l'étape de la **préparation** : après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir.
À l'étape de la **présentation** : dans le cadre de la Semaine nationale de la francophonie, sur une période de quatre jours.

COMMENT

Je vais :

- proposer le projet d'exposé aux élèves; formuler une intention de communication (but de la tâche);
- permettre aux élèves de choisir un auteur avec lequel ils sont familiers, en mettant plusieurs œuvres connues à leur disposition;
- amener les élèves à sélectionner l'information qui leur permet de tenir compte de l'intention de communication et du sujet à traiter (à partir de l'analyse de la tâche, d'exemples, de contre-exemples et de l'utilisation de divers moyens tels que le remue-méninges, la discussion, la consultation de documents, etc.);
- demander aux élèves d'utiliser ces moyens pour préparer le plan de leur exposé; ensuite, je vais analyser les besoins des élèves afin de :
  1. voir ce qui rend la tâche complexe pour eux;
  2. sélectionner les exemples qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours;
- demander aux élèves d'écrire leur plan;
- après la sélection du contenu de l'exposé, revoir avec les élèves les moyens qu'ils ont utilisés pour sélectionner le contenu en fonction de l'intention de communication et du sujet à traiter (métacognition) : *Qu'est-ce qui nous a aidés à trouver et à sélectionner des idées? Comment ces idées tiennent-elles compte de l'intention de communication et du sujet à traiter?* Je vais inscrire les moyens utilisés sur une affiche qui servira de point de référence tout au long de l'apprentissage;
- demander aux élèves de préparer le contenu de leur exposé à partir de leur plan;
- permettre aux élèves de s'exercer et de préparer des aide-mémoire, s'ils le désirent;

- après l'exposé, revoir avec eux l'efficacité du processus de planification (métacognition) : *Comment les idées sélectionnées m'ont-elles aidé à transmettre mon message selon mon intention de communication et de m'en tenir au sujet à traiter? Quels sont les moyens qui se sont avérés efficaces pour nous aider à trouver et à sélectionner ces idées?* (On peut aussi revoir l'efficacité d'autres stratégies de planification et de gestion, si nécessaire.)

Analyse de la complexité de la tâche

Le sujet de l'exposé est familier aux élèves. Au cours de l'année, ils ont déjà échangé quelques idées de ce qu'ils pensent au sujet de certains auteurs. Les élèves pourront facilement faire des liens entre leur vécu et le sujet de l'exposé.

Nous examinerons ensemble les moyens qu'ils peuvent utiliser pour sélectionner le contenu de leur exposé, en tenant compte de l'intention de communication et du sujet à traiter. Les élèves ne penseront peut-être pas à utiliser plusieurs moyens tels que le remue-méninges, la discussion, la consultation de biographies que l'on trouve parfois à l'intérieur des œuvres, les sites Internet (les élèves peuvent décider s'ils sont d'accord ou non avec ce qu'on y dit au sujet de l'auteur), etc.

Certains élèves pourraient s'éloigner du sujet et de l'intention de communication en s'attardant à résumer les histoires de l'auteur en question ou en exprimant principalement leur opinion sur un certain titre ou un personnage plutôt que de parler de façon plus générale de quelques œuvres littéraires de cet auteur.

4e activité

Réflexion sur la planification des apprentissages

Vous venez de lire la planification d'un RAS, celle de la démarche d'apprentissage et celle d'une tâche. Revenons maintenant aux deux questions de la page 14.

a) Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

b) Comment ces trois planifications se complètent-elles?

À la suite de votre lecture, donnez votre définition personnelle des trois concepts suivants :

- Qu'est-ce qu'un RAS?

- Qu'est-ce qu'une tâche?

- Qu'est-ce qu'un scénario d'apprentissage?

- Comment les planifications de RAS et de tâches s'inscrivent-elles dans un scénario d'apprentissage?

TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la production orale. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.

↓

Mise en application

La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie d'exposé ou d'interaction adaptée aux besoins de vos élèves.

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie d'exposé ou d'interaction à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie de production orale (exposé ou interaction). *Quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie ?*

BEST COPY AVAILABLE

5e activité

Planification d'un RAS

Besoin identifié

RAS sélectionné

Contexte d'apprentissage

Critères de réussite personnelle

Analyse de la complexité du RAS

BEST COPY AVAILABLE

6e activité

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage du RAS

Activation des connaissances antérieures

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

Modelage

Pratique guidée

Pratique coopérative

Pratique autonome

Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

Planification d'une tâche d'exposé ou d'interaction

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

Quoi

Pourquoi et quand

Comment

Analyse de la complexité de la tâche

Voilà, c'était la dernière activité de cette première section du cahier.

1. Il ne vous reste plus qu'à vérifier si **vos attentes de départ** par rapport à ce document ont été comblées. Notez vos impressions générales qui refléteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 10 de ce document.

Pistes de réflexion

2. Quelles démarches personnelles et collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur la production orale (exposé – interaction)?

Pistes de réflexion

BEST COPY AVAILABLE

DEUXIÈME SECTION

Présentation des stratégies de production orale

Partie A : Présentation des stratégies d'exposé

Partie B : Présentation des stratégies d'interaction

Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés des programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 du domaine de la production orale (Partie A : exposé – Partie B : interaction) sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie de production orale (exposé – interaction) est présentée à l'étape d'**autonomie** (indiquée par « **A**° » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie ont été synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au ***quoi***;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au ***pourquoi*** et au ***quand***;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au ***comment***.

Dans son enseignement des stratégies de production orale, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (***quoi***, ***pourquoi***, ***quand*** et ***comment***) pour que les élèves de la 1re à la 7e année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

> Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (le **comment**) à l'étape **d'autonomie**. Lors de cette étape, l'orateur ou l'interlocuteur est **en action**. Il applique lui-même la stratégie de façon **autonome**. L'orateur ou l'interlocuteur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.
>
> Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un **soutien fréquent** (→) ou **occasionnel** (➔) selon le niveau d'indépendance de l'élève.
>
> À l'étape de **consolidation**, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de **consolidation** est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci (➚).

Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement ci-dessous :

Fr — Q U O I — **Imm**

Connaissances déclaratives

Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.
On ajoute généralement une description ou une définition de la stratégie.

POURQUOI

Connaissances conditionnelles

Le but de l'utilisation de la stratégie.
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir de meilleurs orateurs et interlocuteurs.

QUAND

Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet d'exposé ou d'interaction, etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés de la production orale (métacognition).

COMMENT

Connaissances procédurales

La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.
On inclut toutes les étapes qu'un orateur et un interlocuteur efficace suivent pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet d'exposé ou d'interaction.

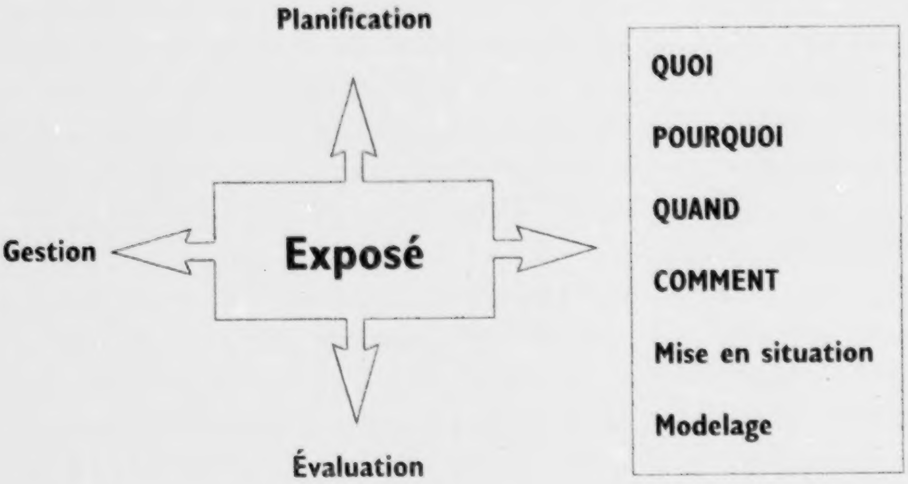
Mise en situation

Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche de production orale (exposé – interaction).

Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de ***soutien fréquent*** ou ***occasionnel*** par rapport au RAS visé; toutefois, si cela s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'***autonomie***, voire de ***consolidation*** du RAS visé.

Partie A : Présentation des stratégies d'exposé



BEST COPY AVAILABLE

Introduction

L'EXPOSÉ

L'exposé oral est un type de communication orale, de plus ou moins grande envergure, où un émetteur **transmet des informations** (sentiments, émotions, goûts, préférences, intérêts, opinions, arguments, problèmes, solutions, faits, phénomènes, causes, conséquences, descriptions, explications, analyses, etc.) ***ou* divertit un auditoire** (récit, monologue, histoire, blague, saynète, improvisation, lecture expressive, etc.).

TYPES D'EXPOSÉS

(Besoin d'information)

COURTS EXPOSÉS	LONGS EXPOSÉS
– Présentation d'une personne	– Présentation d'un travail écrit
– Compte rendu du déroulement d'un travail d'équipe	– Intervention dans une présentation en équipe
– Compte rendu d'une discussion	– Intervention préparée dans un débat
– Lecture expressive d'une publicité	– Critique de disque, de livre
– Remerciements (invité)	– Rapport de lecture
– Message à la classe ou à l'interphone	– Personne-ressource à un stand
	– Exposé formel descriptif, explicatif, analytique, argumentatif

(Besoin d'imaginaire et d'esthétique)

COURTS EXPOSÉS	LONGS EXPOSÉS
– Comptine	– Dialogue
– Présentation d'une blague	– Jeu de rôles
– Improvisation sur un thème	– Interprétation d'un rôle dans une saynète
– Lecture expressive d'un poème, d'une saynète	– Lecture d'un extrait de pièce de théâtre ou de roman
– Histoire à partir d'une situation donnée	– Exposé complet (récit, histoire, expérience personnelle, impressions sur une œuvre lue ou entendue)

On vous invite à **consulter les diverses annexes** offrant des pistes pédagogiques liées à l'exposé (voir le sommaire des annexes, aux pages 116 et 117) et des fiches de travail (plans, activités, schémas, fiches d'observation, etc.).

BEST COPY AVAILABLE

PLANIFICATION DE L'EXPOSÉ

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans la présentation d'un exposé, il est essentiel de se préparer. L'étape de planification permet à l'orateur :

- de préciser son intention de communication;
- de tenir compte du public cible;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, c'est-à-dire les stratégies et les capacités qu'on possède déjà pour réussir un projet d'exposé;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés à l'exposé;
- d'identifier les sources de référence possibles pour sélectionner de l'information sur le sujet à traiter;
- de sélectionner l'information pertinente à son sujet, à son intention de communication et au public cible;
- de prévoir les supports visuels qui appuieraient sa présentation;
- de prévoir les étapes de préparation de son exposé;
- de faire la répartition des tâches, dans le cas d'une production orale en équipe.

Les tableaux qui suivent contiennent toutes les stratégies de planification de l'exposé de la maternelle à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
CO8 ➡	• L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.	
	• L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.	⬅ PO4

BEST COPY AVAILABLE

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1re	• Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	1re
2e	• Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet.	2e
3e	• Établir, avec l'enseignant, les paramètres du projet de communication et les critères de présentation.	3e
4e	• Préciser son intention de communication. • Identifier son public cible. • Prévoir le matériel qui appuierait sa présentation.	4e
5e	• Sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter. • Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe.	5e
6e	• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaires. • Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé. • Participer à la répartition des tâches.	6e
7e	• Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible. • Sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication. • Annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire.	7e
7e ➡	• Organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion.	

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1re	• Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	1re
2e	• Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet. (p. 39)	2e
3e	• Établir, avec l'enseignant, les paramètres du projet de communication et les critères de présentation. (p. 42)	3e
4e	• Préciser son intention de communication. (p. 46)	4e
4e	• Identifier son public cible. (p. 48)	4e
5e	• Sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter.	5e
7e	• Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible. (p. 50)	7e
4e	• Prévoir le matériel qui appuierait sa présentation. (p. 53)	4e
5e	• Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe.	5e
6e	• Participer à la répartition des tâches. (p. 55)	6e
6e	• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaires. (p. 59)	6e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 17-19).

6e	• Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé.	6e
7e	• Annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire.	7e
7e ➡	• Organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion. p. 63	
7e	• Sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication. p. 67	7e

Analyse et modelage des stratégies de planification

QUOI

Fr		Imm
1re	Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	1re
2e	Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet.	2e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à faire ressortir les mots et les aspects qu'on connaît sur le sujet.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de préparer son exposé de façon efficace en activant ses connaissances antérieures et en rendant disponibles le vocabulaire et les aspects connus du sujet choisi et qui lui sont particuliers.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- quand on veut choisir des mots précis qu'on veut utiliser pour traiter du sujet choisi;
- quand on veut déterminer les aspects qu'on veut traiter sur le sujet choisi.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à utiliser les mots justes pour exprimer ses idées;
- on a eu de la difficulté à explorer plusieurs aspects reliés au sujet qu'on voulait présenter.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **faire appel à ses connaissances antérieures pour rendre disponibles les mots qu'on connaît déjà sur le sujet;**
- **faire appel à ses expériences antérieures en pensant à plusieurs aspects reliés au sujet;**
- **organiser en catégories ou en sous-groupes les idées dégagées lors du remue-méninges;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Lors de la présentation d'exposés (devant la classe), l'enseignant constate que ses élèves sont à court de mots justes pour exprimer leurs idées. Ils ont d'ailleurs du mal à les approfondir. Il décide de les amener à se servir des connaissances antérieures et du vocabulaire déjà acquis sur un sujet donné. Il propose alors à ses élèves de décrire la maison de leur rêve et de les sensibiliser au fait qu'ils connaissent déjà beaucoup de mots reliés aux diverses parties d'une maison. Afin de les aider à approfondir leurs idées, il leur demande de réfléchir aux aspects d'une maison qui influent sur leur vie personnelle, familiale et sociale.

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il part de ses connaissances et de ses expériences antérieures pour identifier le plus de mots et d'idées possibles reliés au sujet à présenter. Durant son modelage, il s'attarde sur la description d'une maison et sur l'influence qu'une maison et ses habitants peuvent avoir sur notre vie. Il démontre aussi comment il peut organiser les idées en catégories.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : On me dit que je dois présenter et décrire la maison de mes rêves aux élèves de ma classe. Cela veut dire que je vais expliquer à quoi ressemble une maison dans laquelle j'aimerais vraiment habiter.

▶ **Je pense aux mots que je connais déjà sur ce sujet.**

Ex. : Je connais beaucoup de mots qui peuvent décrire les maisons que je vois tous les jours. En dehors de chaque maison, il y a des portes, des fenêtres, un toit, une cour, une clôture, etc. En dedans des maisons, il y a le salon, la cuisine, des chambres à coucher, des tables et des chaises, des lits, des jouets, la télévision, etc.

▶ **Je pense à d'autres aspects qui sont reliés à ce sujet.**

Ex. : Je m'imagine en train de vivre dans cette maison où je veux me sentir bien. Je pense aux moments que je vis dans ma maison et qui me rendent heureux. Je pense à ce qui fait de ma maison un endroit vraiment spécial pour moi : où elle se trouve (dans une ville, dans un village, à la campagne, près d'un lac, etc.); ceux qui vivent avec moi (ma famille, ma parenté, des animaux domestiques, etc.); ce qu'elle me permet de faire (m'amuser, me détendre, écouter de la musique, courir, danser, etc.); les couleurs (vivantes, foncées, pâles, etc.); les pièces grandes ou petites (pour jouer, pour se cacher, pour être tranquille, pour réunir plusieurs personnes, etc.).

▶ **J'organise mes idées.**

Ex. : L'enseignant m'a donné une fiche (voir Annexe 10). Il faut que je place mes mots ou mes idées dans des (boîtes/cases) catégories. J'ai déjà trouvé des mots et des idées en pensant à ce qu'il y a en dehors et en dedans d'une maison. Je sais où les placer. J'ai d'autres idées aussi. Il faut que je décide si je les place dans « Qui » (les gens), dans « Où » (ville, campagne, etc.) ou dans « Quoi » (les activités).

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : J'ai pris le temps de bien réfléchir au sujet et j'ai été capable de trouver plusieurs idées qui vont m'aider à préparer mon exposé. Je sens que je vais être capable de parler sur ce sujet et de présenter des idées intéressantes.

QUOI

Fr		Imm
3e	Établir, avec l'enseignant, les paramètres du projet de communication et les critères de présentation.	3e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer les conditions de production orale telles que les étapes à suivre, l'échéancier, le calendrier des présentations, le matériel disponible, etc. Elle sert aussi à préciser les critères de présentation tels que la forme de présentation, la quantité d'idées ou d'information requise, les éléments prosodiques, l'utilisation des supports visuels, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prendre des décisions concernant le contenu, les éléments qui appuieront la présentation et l'emploi efficace du temps.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- quand on a planifié le contenu et la forme de présentation en fonction du type d'exposé;
- quand on doit spécifier les étapes de production et la démarche à suivre;
- quand on doit déterminer le temps à consacrer à la préparation de l'exposé;
- quand on doit considérer les éléments prosodiques et le matériel qui viendront appuyer la présentation de l'exposé.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à comprendre la tâche proposée;
- on n'a pas compris ou respecté les étapes de production;
- on a passé peu ou trop de temps à préparer son exposé;
- on a présenté peu ou trop d'information;
- on a eu de la difficulté à utiliser les éléments de la prosodie et les supports visuels pour appuyer sa présentation.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **déterminer avec l'enseignant les étapes à suivre;**
- **explorer la façon d'établir des critères de présentations rattachés à la quantité d'information requise, aux éléments prosodiques, au matériel d'appui, etc.**
- **établir un calendrier pour respecter l'échéancier.**

Mise en situation

Un enseignant veut aider ses élèves à respecter les étapes de préparation d'un exposé et à utiliser leur temps de façon plus efficace lors de la préparation d'une présentation orale. Il veut aussi les aider à tenir compte des critères de présentation tout au long de l'étape de planification de l'exposé. Dans le cadre d'un projet sur les animaux qui se préparent à l'hiver, il propose aux élèves de choisir un animal et de raconter ses aventures et ses péripéties à l'arrivée de l'hiver. Pour faciliter l'étape de planification de l'exposé, l'enseignant établit avec eux la démarche à suivre et les éléments auxquels il faut prêter une attention particulière.

Pratique guidée

L'enseignant guide les élèves dans l'élaboration de la démarche à suivre et des critères de présentation. Cette pratique guidée comprend une discussion portant sur les façons de procéder pour planifier son exposé et sur les divers aspects à considérer.

► **Analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : L'enseignant anime une discussion au sujet du type d'exposé qui leur est proposé. Il s'agit de raconter les aventures (exposé narratif) d'un animal qui se prépare à l'hiver. On cherche **à divertir l'auditoire** (quoiqu'on présente aussi quelques renseignements au sujet de l'animal). Les élèves ont à préparer l'exposé avec un pair. On discute, en autres, des points suivants :

1. Pour se préparer à raconter une aventure, l'enseignant amène les élèves à penser aux problèmes rencontrés par l'animal et à présenter des solutions. On se sert, à cet effet, d'un schéma narratif comme plan de travail (voir les composantes et les modèles du schéma narratif dans les annexes 5, 22 et 23).

2. C'est important d'établir un équilibre entre la narration et le dialogue lorsqu'on raconte une histoire. L'enseignant fait explorer des exemples de passages narratifs et de dialogues.

3. Pour parler d'un animal qui se prépare à la venue de l'hiver, les élèves doivent choisir un animal qui vit dans un pays froid comme le Canada. Ils doivent aussi trouver des informations au sujet de l'animal choisi. Ils peuvent commencer par des faits qu'ils connaissent déjà et essayer d'en découvrir d'autres.

Déterminer les étapes à suivre.

Ex. :

1. Consulter quelques livres, revues, sites Internet, etc., pour les aider à choisir l'animal.
2. À l'aide de quelques ressources, trouver les informations au sujet de ce que fait cet animal pour se préparer à l'hiver.
3. Imaginer les problèmes rencontrés et les solutions possibles (petit remue-méninges avec son partenaire).
4. Faire un plan à partir des idées qu'on veut retenir (schéma narratif).
5. Attribuer les rôles de chacun pour la présentation de l'exposé.
6. Déterminer le matériel à utiliser lors de la présentation.
7. À l'aide du schéma, planifier le déroulement de la présentation.
8. S'exercer à raconter l'histoire trois ou quatre fois. Assurer un équilibre entre la narration et le dialogue. Faire les changements nécessaires en consultant la grille d'autoévaluation (voir un exemple à l'Annexe 12). L'enseignant s'assure de voir une des répétitions (si possible, après deux répétitions faites en groupe) et apportera quelques suggestions, au besoin.
9. Si nécessaire, préparer des aide-mémoire (ex. : petites cartes contenant des mots clés ou le plan du schéma narratif) pour se souvenir du déroulement de l'histoire.
10. S'exercer une ou deux dernières fois avec tout le matériel et les aide-mémoire.
11. Présenter l'exposé devant la classe.

Explorer la façon d'établir des critères de présentations rattachés à la quantité d'information requise, aux éléments prosodiques, au matériel d'appui, etc.

Ex. :

1. Pour explorer comment **déterminer la quantité d'information** requise, l'enseignant anime une discussion au sujet de quelques faits déjà connus des élèves au sujet des animaux qui se préparent à l'hiver. Les élèves réalisent qu'il est parfois plus difficile, dans le cas de certains animaux, de trouver davantage d'information. On leur demande donc de présenter de deux à quatre renseignements au sujet de l'animal choisi. La discussion se poursuit afin de souligner les difficultés que l'animal affronte. Après la discussion, l'enseignant indique qu'il sera suffisant de présenter un seul problème. Il s'agit ici de l'élément déclencheur. L'enseignant précise aussi qu'il faut exploiter deux ou trois des solutions possibles avant de trouver celle qui va résoudre le problème (le déroulement et le dénouement). Ces critères visant le contenu de l'exposé se trouvent dans une grille d'autoévaluation et d'évaluation (sans oublier un critère indiquant qu'il devra y avoir un équilibre entre la narration et le dialogue, tel que cela a été discuté lors de l'analyse de la tâche).

2. Pour explorer comment **considérer les éléments prosodiques et le matériel d'appui**, l'enseignant discute avec les élèves des aspects à prendre en considération lors de la présentation de l'exposé. Il amène les élèves a prendre conscience de l'importance de parler assez fort et de changer sa voix selon les rôles joués (animaux, narrateur, objets animés, etc.). Lors de la présentation de l'histoire, les élèves pourront utiliser des animaux en peluche, des marionnettes ou un costume très simple. Il faut déterminer ce que chacun apportera. Il ne sera pas nécessaire d'ajouter des décors ou beaucoup d'accessoires. Ajouter ces critères (éléments prosodiques, utilisation du matériel, etc.) à la grille d'autoévaluation (voir un exemple à l'Annexe 12).

► **Établir un calendrier pour respecter l'échéancier.**

Ex. :

Jour 1.	Trouver un partenaire et choisir l'animal. Trouver les sources d'information. Chercher à Internet lors du cours d'informatique.
Jour 2.	Consulter les documents et noter de deux à quatre renseignements.
Jour 3.	Identifier le problème auquel l'animal fait face, les tentatives de trouver des solutions et la résolution du problème. Faire le plan de l'exposé (schéma narratif).
Jour 4.	Déterminer les rôles à jouer dans la présentation de l'exposé et dans la préparation du matériel d'appui; développer le contenu de l'histoire.
Jour 5.	S'exercer et apporter les changements nécessaires selon les critères de présentation (indiquer son nom sur une liste au tableau, si on désire rencontrer l'enseignant après s'être exercé deux fois). Préparer les aide-mémoire.
Jour 6.	Déterminer l'ordre des présentations pour les trois jours suivants.
Jour 7.	S'exercer encore une ou deux fois. Les quatre premiers groupes présentent.
Jours 8 et 9.	Terminer la présentation des exposés (quatre groupes par jour).

Q U O I

Fr		Imm
4e	Préciser son intention de communication.	4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer la raison qui nous amène à vouloir communiquer un message, et ce, à partir du contexte de l'exposé, du sujet à traiter, du type de présentation, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour se donner un but précis afin d'orienter et de préparer son exposé.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a spécifié le sujet à traiter, la tâche à accomplir et le public cible;
- quand on veut déterminer le contenu de son exposé.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on ne s'est pas donné d'objectif et qu'on a perdu, en cours de route, tout intérêt pour le sujet;
- on a eu de la difficulté à déterminer le contenu de son exposé car son intention de communication n'était pas claire;
- on a eu de la difficulté à se concentrer sur l'information importante dont on a eu besoin pour préparer son exposé;
- on ne se sentait pas satisfait du message transmis lors de la présentation de son exposé, car son orientation n'était pas claire.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **identifier le contexte de communication;**
- **répondre à la question** : ***Pourquoi je présente cet exposé?***

Mise en situation

Un enseignant note que ses élèves préparent leurs productions orales sans vraiment s'attarder sur le « pourquoi » de leurs présentations. L'enseignant se propose donc de les aider à devenir un peu plus autonomes et à préparer leurs exposés en ayant des intentions précises à l'esprit. Il décide de montrer aux élèves comment il fait pour préciser son intention de communication.

L'enseignant profite du fait que ses élèves étudient l'histoire de l'Alberta, dans le cadre du programme d'études sociales, pour proposer la présentation d'exposés visant à faire connaître le mode de vie des gens à différentes époques de l'histoire de l'Alberta. En petits groupes, les élèves choisiront une époque en particulier. Chaque équipe doit expliquer comment les gens vivaient à cette époque-là.

Modelage

Pour orienter le contenu de l'exposé, l'enseignant démontre concrètement aux élèves comment il tient compte du sujet à traiter et de l'intention de communication qui est, dans ce cas, d'informer ses camarades de classe sur le mode de vie des gens à une certaine époque de l'histoire de l'Alberta.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : Avec mon groupe, on me demande de choisir une époque de l'histoire de l'Alberta et de parler du mode de vie des gens à ce moment-là. Cela veut dire que je peux parler d'aspects tels que la vie quotidienne, les types d'habitations, la nourriture, le travail et les rôles des membres d'un groupe, les traditions, la santé, les enfants, les difficultés rencontrées à cette époque-là, etc. Je peux choisir parmi les époques que nous avons étudiées en classe : les Autochtones avant l'arrivée des Européens, la traite des fourrures, les pionniers, la Crise des années trente, etc.

▶ **J'identifie le contexte dans lequel je présente cet exposé.**

Ex. : En groupe, nous allons présenter notre exposé devant les élèves de la classe. Nous pourrons choisir un type de présentation tel que l'entrevue, le reportage, le jeu de rôles, etc.

▶ **Je réponds à la question : *Pourquoi je présente cet exposé?***

Ex. : Avec mon groupe, je présente cet exposé pour informer mes camarades de classe. Je veux qu'ils aient une idée concrète du mode de vie des gens à l'époque de la traite des fourrures. Je veux qu'ils puissent se mettre dans la peau des gens qui vivaient à ce moment-là, leur montrer comment l'environnement dans lequel ces gens vivaient a influencé leur façon de vivre, leur donner une idée de la vie de tous les jours, etc.

Q U O I

Fr		Imm
4^e^	Identifier son public cible.	4^e^

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à préciser ou à s'informer sur le groupe à qui s'adressera le message.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'identifier les attentes du public et d'adapter son message et son langage afin de bien se faire comprendre.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on choisit la manière de présenter le sujet à traiter;
- quand on veut déterminer le contenu de son exposé.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à maintenir l'intérêt de son public cible;
- on a eu de la difficulté à adapter son exposé aux besoins (cognitifs, langagiers, socioaffectifs, psychomoteurs, etc.) de son public cible.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **identifier les intérêts et les besoins du public cible;**
- **déterminer le contenu et la façon de présenter son exposé.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves ont parfois de la difficulté à s'adresser aux enfants plus jeunes qu'eux dans le contexte d'une présentation orale (ex. : à la maternelle). Il profite du fait qu'ils doivent aller parler d'un projet de collecte d'effets scolaires pour les enfants de pays moins fortunés que le Canada, pour montrer aux élèves comment faire pour bien identifier son public cible.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il va faire pour identifier les besoins et les intérêts de son public cible, ce qui lui servira à planifier son exposé.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : Je dois aller expliquer à une des classes de notre école le projet de collecte d'effets scolaires pour les pays moins fortunés que le Canada. Ça veut dire qu'il faut expliquer pourquoi ces pays ont besoin de notre aide et pourquoi c'est important de partager nos biens avec eux. Je vais aussi leur présenter une liste d'effets scolaires que les jeunes de notre école peuvent apporter.

▶ **J'identifie les intérêts et les besoins du public cible.**

Ex. : Je vais parler aux élèves de la maternelle. Je dois me souvenir qu'à la maternelle, les élèves n'aiment pas rester assis trop longtemps. Ils aiment beaucoup les histoires, les images, les marionnettes, etc. Ils aiment beaucoup dessiner. Ils aiment aussi quand on parle avec beaucoup d'enthousiasme, sinon on peut perdre leur attention. Les images ou les objets les aident beaucoup à suivre et à comprendre les histoires.

▶ **Je détermine le contenu et la façon de présenter mon exposé.**

Ex. : Ma présentation ne devra pas être trop longue. Je pourrais leur raconter l'histoire d'un petit enfant qui aimerait bien avoir de beaux crayons de couleur et du papier pour faire des dessins pour son enseignante et pour ses parents. Les élèves de la maternelle aiment beaucoup dessiner et ça va leur faire réaliser que ce n'est pas toujours facile pour certains enfants d'avoir des crayons de couleur et du papier. Je vais utiliser quelques dessins pour les aider à comprendre mon histoire. Je vais changer ma voix pour jouer le rôle de différents personnages et je ne parlerai pas trop vite. Pour leur présenter la liste des effets scolaires qu'ils peuvent apporter, je vais ajouter un dessin à côté de chaque exemple. L'enseignante de la maternelle a toujours beaucoup d'images et elle pourra m'aider à en trouver.

QUOI

Fr		Imm
5^e	Sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter.	5^e
7^e	Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.	7^e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à retenir les idées qui permettront de transmettre son message de façon plus efficace et qui sont susceptibles d'intéresser et de répondre le mieux possible aux besoins du public cible.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'atteindre son objectif et de s'assurer que son exposé captivera le public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- après avoir identifié le public cible;
- quand on est en train de sélectionner le contenu de son exposé;
- quand on décide de la forme de présentation de son exposé (une saynète, un spectacle de marionnettes, une histoire racontée, un monologue, une présentation sur vidéocassette, un reportage, un interview, etc.).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à transmettre son message, car les idées présentées s'éloignaient de son intention de communication;
- on a perdu l'intérêt du public cible, car les idées présentées ne rejoignaient pas ses besoins langagiers, cognitifs, socioaffectifs, psychomoteurs, etc.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **sélectionner les idées qui permettront d'atteindre son but;**
- **sélectionner les idées qui répondent aux besoins du public cible;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Un enseignant constate que, même si ses élèves présentent plusieurs idées pertinentes dans leurs exposés, ils s'éloignent parfois de leur intention de communication. Il arrive aussi, parfois, qu'ils oublient à qui ils s'adressent et éprouvent une certaine difficulté à maintenir l'intérêt de leur public cible, surtout s'il est formé d'élèves plus jeunes. L'enseignant décide de montrer aux élèves comment les idées qu'ils choisissent peuvent les aider à atteindre leur but et à capter l'intérêt du public cible.

L'enseignant propose aux élèves de présenter, seuls ou en petits groupes, un reportage scientifique visant à décrire certains phénomènes naturels qui se produisent au printemps. Ceci peut cadrer, en partie, avec des thèmes de sciences tels que *La météo, Arbres et forêts, Les caractéristiques des êtres vivants* du programme de sciences (de la 5e à la 7e année). Ils pourront décrire ces changements en établissant, entre autres, des rapports de cause à effet. Les élèves peuvent considérer diverses façons de présenter leur reportage : en personne, sur vidéocassette, en version Microsoft PowerPoint, via Internet, etc. Le public cible pourrait comprendre les élèves d'une autre classe de l'école (même niveau ou un peu plus jeunes) ou ceux d'une autre école avec laquelle ils sont jumelés (école avoisinante, école d'une communauté albertaine ou d'ailleurs).

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour les élèves comment il sélectionne le contenu de son reportage en tenant compte de son intention de communication, du sujet à traiter ainsi que des intérêts et des besoins des élèves de leur niveau scolaire ou un peu plus jeunes qu'eux. Il veut les aider à analyser le point de vue de ceux qui écoutent ou visionnent l'exposé pour déterminer ce qui pourrait captiver l'intérêt du public. L'enseignant veut aussi démontrer qu'avec ce type d'exposé, on doit posséder une connaissance solide du sujet à traiter, sélectionner des informations pertinentes et intéressantes, établir des relations de cause à effet, et tout cela, en évitant les explications trop complexes.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : Notre groupe va présenter un reportage pour expliquer certains phénomènes naturels qui se produisent au printemps. Cela veut dire qu'on doit choisir notre sujet à partir de phénomènes tels que l'hibernation de certains animaux, la migration des oiseaux, la naissance des animaux, la croissance des bourgeons et des feuilles dans les arbres, la floraison, etc. On doit informer le public et décrire le phénomène choisi en rapportant des faits et en identifiant les causes connues ou probables. On va présenter ce reportage à une classe d'élèves de notre âge ou un peu plus jeunes. La présentation doit être intéressante, stimulante et facile à comprendre.

Je choisis les idées qui me permettront d'atteindre mon but.

Ex. : On a choisi de parler de la migration des oiseaux. Pour bien comprendre la migration des oiseaux, on va faire une recherche sur les raisons scientifiques qui expliquent le retour des oiseaux au printemps. On ne veut pas trop s'attarder sur les faits qui sont généralement connus des élèves. Ces faits peuvent servir de point de départ, mais il faut trouver des renseignements plus précis sur le sujet. On va faire un remue-méninges des aspects du sujet qu'on pourrait aborder (les voies de migration, les distances, le temps requis, etc.). À la suite de notre recherche, il faut choisir les idées qui permettront d'expliquer clairement le phénomène de la migration des oiseaux et d'établir des rapports de cause à effet entre ses différentes phases (voir le plan d'un exposé pour décrire une réalité à l'Annexe 17 de ce document).

Je choisis les idées qui vont captiver et répondre aux besoins du public.

Ex. : On pense aux questions que peut se poser le public sur le sujet. Le contenu doit susciter la curiosité des jeunes et leur permettre d'approfondir leur compréhension de la migration des oiseaux. On pense à des questions telles que : *Pourquoi les oiseaux reviennent-ils au printemps? Qu'est-ce qui détermine le moment du retour ou la voie à suivre? Reviennent-ils à l'endroit qu'ils ont quitté à l'automne? Si oui, pourquoi? Quels sont les oiseaux qui parcourent les plus grandes distances? Combien de temps peuvent-ils mettre à parcourir ces distances? Quelle est la longueur des voies de migration?* etc.

On choisit des renseignements qu'on juge intéressants. On doit s'assurer que les élèves vont acquérir de nouvelles connaissances, tout en évitant les explications qui pourraient être trop complexes ou qui pourraient les ennuyer.

Je me fais confiance.

Ex. : L'important, c'est de faire de la recherche pour trouver l'information la plus pertinente et la plus intéressante possible. On pourra ainsi présenter un reportage qui va captiver les élèves, les renseigner et leur permettre d'approfondir leur compréhension du sujet.

4e Prévoir le matériel qui appuierait sa présentation. **4e**

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à sélectionner le matériel susceptible de servir d'aide-mémoire et d'appuyer la présentation de l'exposé.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but :

- de rendre explicites certaines idées ou concepts;
- d'assurer le bon déroulement de l'exposé;
- de présenter le contenu de façon intéressante afin de soutenir l'intérêt du public.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- après avoir identifié le public cible;
- quand on organise la façon de présenter son exposé (saynète, spectacle de marionnettes, histoire racontée, présentation sur vidéocassette, reportage, etc.).

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à préparer et à présenter son exposé, car on n'a pas fait un inventaire du matériel nécessaire et disponible;
- on a eu de la difficulté à expliquer certaines notions;
- on a perdu l'intérêt du public, car on avait peu ou pas de supports visuels et/ou sonores.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **faire un inventaire du matériel nécessaire et disponible;**
- **sélectionner les idées qui seront présentées à l'aide de supports visuels ou sonores;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves ont parfois de la difficulté à maintenir l'intérêt de leur public lors de la présentation d'un exposé et à expliquer certaines idées, car ils ne se servent pas de matériel d'appui (ex. : illustrations, objets, etc.). Il veut leur démontrer qu'ils peuvent souvent utiliser du matériel simple pour présenter et clarifier leurs idées. Dans le contexte d'un projet sur les sports d'hiver, l'enseignant propose aux élèves de préparer un exposé sur une discipline sportive de leur choix.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour les élèves comment se préparer pour ce genre d'exposé en prévoyant le matériel qu'il pourra utiliser à l'appui de ses paroles.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : Je vais présenter un sport olympique d'hiver de mon choix. J'ai choisi de présenter le ski acrobatique, car j'aime bien regarder ce sport à la télé. Je dois penser au matériel que je peux utiliser lors de la présentation de mon exposé, car je veux être capable de bien expliquer les aspects de ce sport et m'assurer que je soutiendrai l'intérêt du public tout au long de l'exposé.

▶ **Je pense à ce que je pourrais utiliser comme matériel.**

Ex. : Le frère de mon ami fait du ski acrobatique et je crois avoir vu chez lui une vidéocassette sur ce sport. Je pourrais peut-être l'utiliser pour en montrer quelques extraits. Si je suis chanceux, son frère pourrait peut-être me prêter des photos ou me permettre d'enregistrer une petite interview.
Je peux voir si on a des livres à la bibliothèque contenant des illustrations pertinentes ou trouver de l'information sur Internet. Je peux probablement trouver des extraits vidéo à Internet ou des enregistrements d'interviews avec des athlètes. Je devrais pouvoir les trouver en français, car il y a, entres autres, plusieurs athlètes francophones qui excellent en ski acrobatique.

▶ **Je pense aux idées qui auront besoin d'être expliquées à l'aide de supports visuels ou sonores.**

Ex. : Pour parler des techniques et des différentes figures dans les sauts, j'aurai besoin de montrer des illustrations ou des extraits vidéo, car c'est difficile à expliquer sans support visuel. Quand je vais parler des Canadiens reconnus dans ce sport, je vais montrer leurs photos pour que ma présentation devienne plus intéressante. Des extraits d'interviews seraient intéressants pour présenter ce que les athlètes ressentent face à ce sport. En présentant des extraits vidéo, je vais ajouter de la musique entraînante pour faire ressortir l'aspect excitant de ce sport.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : J'ai trouvé plusieurs bonnes idées. Je crois pouvoir trouver assez de matériel pour présenter les idées qui sont parfois un peu compliquées à expliquer et pour rendre mon exposé le plus intéressant possible. Même si je ne trouve pas tout le matériel auquel j'ai pensé, je crois pouvoir en trouver assez et bien l'utiliser.

QUOI

Fr		Imm
5e	Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe.	5e
6e	Participer à la répartition des tâches.	6e

DEUXIÈME SECTION

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à préciser les règles en ce qui concerne l'application à la tâche, le droit de parole, le milieu de travail, la distribution des rôles, la répartition des tâches en fonction du temps alloué et des forces, des intérêts et des besoins de chaque membre du groupe, etc.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer le bon fonctionnement du groupe, en créant un climat où chaque membre fait part de ses idées, assume ses responsabilités, contribue efficacement à l'accomplissement de la tâche et se sent valorisé par ses pairs et motivé par la tâche.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir déterminé le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- après avoir formé des groupes de travail;
- quand on veut déterminer comment le groupe va procéder;
- quand on doit spécifier le contenu de l'exposé;
- quand on doit planifier et distribuer les rôles et les tâches;
- quand on veut reconnaître les intérêts et les besoins des membres du groupe.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à travailler en groupe, car on n'avait pas établi une façon de procéder, ce qui a causé de la confusion et du mécontentement;
- on a remarqué que certains membres du groupe avaient de la difficulté à participer, se sentaient peu valorisés et semblaient être plus ou moins motivés;
- les tâches n'avaient pas été bien définies ou distribuées de façon équitable;
- on n'était pas d'accord avec la direction qu'a pris le projet qui a été surtout mené par un seul membre;
- l'esprit d'entraide dans le groupe était plutôt faible, car on n'a pas su reconnaître que chacun pouvait mettre son expertise en valeur afin de surmonter les difficultés éprouvées par ses camarades;
- on n'a pas réussi à tout accomplir dans le temps alloué;
- on n'était pas satisfait du produit final qui reflétait l'inefficacité du travail de groupe.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **déterminer comment le groupe va procéder pour l'échange d'idées et la prise de décision;**
- **déterminer le contenu et la forme de présentation de l'exposé;**
- **déterminer les tâches précises et les rôles à jouer;**
- **identifier les intérêts et les besoins des membres du groupe;**
- **procéder à la répartition des tâches et des rôles;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

L'enseignant constate que même si les élèves ont acquis plusieurs habiletés à travailler en petits groupes, ils ont besoin de suivre une démarche plus précise afin de travailler d'une manière plus efficace. Il veut présenter à ses élèves des stratégies qui assureront la participation et la valorisation de chaque membre du groupe afin de rétablir un équilibre entre les élèves qui ont tendance à monopoliser la discussion et ceux qui sont plus réservés ou timides. Il profite du fait que les élèves ont étudié divers écosystèmes humides en sciences (programme de sciences de 5e année) et propose aux élèves de présenter un reportage sur un écosystème de leur choix.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour les élèves, et parfois avec quelques élèves, comment le groupe peut procéder pour fonctionner et travailler de façon efficace. Il vise à les aider à suivre une démarche plus précise et à considérer les facteurs qui influencent la dynamique de groupe et le travail d'équipe.

► **On analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent. Qu'est-ce qu'on nous demande de faire?**

Ex. : On doit préparer, en petits groupes de trois, un reportage sur un des écosystèmes qu'on a étudiés en sciences. Ça veut dire qu'il faudra présenter de l'information concernant l'écosystème qu'on va choisir ensemble. On va présenter ce reportage sur vidéocassette comme s'il se déroulait à la télévision.

On doit déterminer comment notre équipe va fonctionner pour travailler ensemble, planifier l'exposé et répartir les tâches. Pour bien comprendre le projet à réaliser, on va utiliser le plan de travail fourni par l'enseignant (voir l'exemple fourni à l'Annexe 11).

On détermine comment le groupe va procéder à l'échange d'idées et à la prise de décision.
(L'enseignant peut faire ce modelage avec deux élèves de la classe.)

Ex. : On aimerait tout d'abord que chaque élève de notre groupe ait la chance de parler. Pour faciliter le déroulement de la discussion et l'échange d'idées, il faudrait trouver un moyen de permettre à chacun d'avoir la parole et de s'assurer que les autres élèves écoutent attentivement. Est-ce qu'on pourrait utiliser un objet (un crayon, un signet sur lequel est écrit « *Je parle* », etc.) qui donnerait le droit de parole uniquement à l'élève qui le tient? On peut aussi décider combien de fois chaque membre de l'équipe peut prendre l'objet lors d'une rencontre. Comme ça, on évite qu'une personne en particulier monopolise la discussion.

On doit déterminer les rôles de chacun **pour le travail en équipe** : l'animateur (celui qui s'assure que les membres du groupe ont chacun la parole et qui pose des questions à l'enseignant, au besoin), le secrétaire (celui qui note les idées) et le modérateur (celui qui s'assure qu'on utilise bien notre temps et qu'on s'en tient au sujet). Quel rôle préféreriez-vous jouer? Si plus d'une personne veut le même rôle, qu'est-ce qu'on fait? On peut en discuter ou tirer au sort. On pourrait aussi alterner les rôles d'une rencontre à l'autre? Même si un des membres du groupe aime beaucoup écrire, on devrait permettre aux autres membres d'avoir l'occasion de noter les idées du groupe.

Quand tout le monde aura eu la chance de présenter ses idées, on pourra les relire et décider ensemble des idées qu'on va retenir, etc.

On détermine le contenu et la forme de présentation (reportage enregistré sur vidéocassette, entrevue, etc.) de l'exposé. On détermine les tâches précises et les rôles à jouer.

Ex. : En premier lieu, il faut choisir le sujet et la forme de présentation de l'exposé. On lance des idées. On choisit de présenter un reportage sur les marécages. Pour informer les gens sur les marécages, on va parler des plantes et des animaux qui vivent dans cet écosystème. On va devoir trouver les informations précises dont on a besoin. À partir des idées qu'on a retenues suite à l'échange, on peut faire un plan du contenu de notre reportage. Il s'agira d'un journaliste qui va interviewer deux biologistes qui campent près d'un marécage du nord de l'Alberta depuis deux mois. On décide que le reportage sera parfois drôle, car les deux biologistes ont été très isolés tout ce temps-là. Le journaliste et un des biologistes auront le rire facile, alors que l'autre biologiste se concentrera plutôt sur les aspects plus sérieux. Pour préparer le reportage, on va utiliser une liste de questions et de réponses. On discute des aspects visuels et sonores et des accessoires qu'on aimerait utiliser, etc.

▶ **On identifie les intérêts et les besoins des membres du groupe et on procède à la répartition des tâches et des rôles.**

Ex. :

1. Maintenant qu'on a obtenu un consensus sur le contenu général et la forme de présentation de l'exposé, on doit répartir les tâches pour trouver les renseignements dont on a besoin. J'aimerais trouver les informations au sujet des plantes et vous autres, au sujet des animaux. On va tous consulter nos notes de sciences comme point de départ. Par la suite, je préfère consulter les livres de la bibliothèque, toi tu préfères chercher sur Internet, etc. Après, on va échanger les informations recueillies et on va déterminer les questions du journaliste et les répliques des deux biologistes.

2. On va aussi répartir les tâches en ce qui concerne les aspects techniques de la présentation tels que les décors, les accessoires et les effets sonores. On choisit les tâches, d'après nos intérêts (j'aime m'occuper des aspects techniques, j'ai un petit synthétiseur que j'aimerais utiliser pour les effets sonores, un autre membre du groupe aimerait aussi essayer ce synthétiseur, etc.).

3. Il nous reste à distribuer les rôles des personnages à jouer lors de la présentation de l'exposé. On choisit un rôle qui nous intéresse, tout en étant prêt à essayer un type de rôle qu'on ne joue pas souvent. Par exemple, j'ai tendance à être plutôt sérieux et je décide d'essayer de jouer un rôle plus comique.

▶ **On se fait confiance.**

Ex. : On semble avoir réussi à trouver une bonne façon de travailler, ce qui assurera la participation de tous les membres du groupe à la préparation du reportage. On a trouvé de bonnes idées et on a réussi à se partager le travail et les rôles à jouer. On se sent motivés et capables de présenter un reportage à la fois intéressant et amusant.

QUOI

Fr		Imm
6e	Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaires.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à ses expériences antérieures pour chercher des moyens qui s'étaient avérés efficaces dans le passé lors d'une tâche semblable à celle proposée.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prévenir ou d'atténuer certaines difficultés, lors d'une nouvelle tâche de présentation orale, pour éviter qu'un problème vienne perturber la préparation ou le déroulement de la présentation. Ceci permet également d'aborder une nouvelle tâche avec plus de confiance.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a des indices sur le genre de présentation à faire, les conditions dans lesquelles se déroulera la présentation; les critères de présentation, le public cible, etc., et qu'on essaie d'anticiper les problèmes que l'on pourrait rencontrer;
- quand on veut vérifier la pertinence de certaines stratégies ou choisir les solutions pertinentes aux problèmes de présentation orale (exposé).

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a reconnu certaines faiblesses ou lacunes dans sa façon de préparer et de présenter un exposé et qu'on a identifié des moyens qui pourraient s'avérer efficaces pour surmonter ces difficultés;
- on a eu des problèmes à surmonter son trac.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **établir des liens entre le type et la forme de présentation du nouvel exposé et ceux des exposés réalisés précédemment;**
- **identifier la ou les difficultés possibles;**
- **faire appel à ses expériences précédentes en tant qu'orateur ou penser à la façon de faire d'autres orateurs entendus dans le passé et réfléchir aux solutions qu'il serait possible d'adopter;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

L'enseignant veut aider les élèves à anticiper certaines difficultés qu'ils pourraient rencontrer lors de la présentation de leur exposé et à identifier des solutions possibles. Il constate que les élèves font peu de liens entre leurs expériences antérieures et les nouvelles situations qui leur sont proposées. Dans le cadre de la Semaine nationale de la francophonie, il leur suggère de comparer les diverses façons de vivre des gens de pays où l'on note une présence assez importante de la langue française. Il veut leur permettre de faire des liens avec d'autres exposés présentés au cours de l'année tels qu'un exposé dont l'intention était de comparer divers genres littéraires (mystère, suspens, aventure, expérience de vie, etc.). L'enseignant avait constaté, entre autres, que les élèves utilisaient peu d'exemples concrets pour illustrer les points communs et les différences entre divers genres littéraires.

Modelage

L'enseignant modèle pour les élèves comment on peut se servir d'expériences antérieures pour ce type d'exposé (comparer des réalités selon plusieurs aspects) afin d'identifier les difficultés possibles et de prévoir des solutions pour les surmonter. Dans ce type d'exposé, il peut être intéressant de présenter l'exposé avec un pair.

► **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : On nous demande de comparer la façon de vivre des gens de deux pays où le français occupe une place assez importante. Ça veut dire qu'on doit avoir des connaissances et/ou trouver des informations pertinentes au sujet de ces pays. On a choisi le Canada et la Tunisie. On connaît assez bien la réalité francophone du Canada et ma partenaire a une tante qui vient de Tunisie et qui parle très bien français. Elle lui a dit qu'il y a beaucoup de gens qui parlent français en Tunisie. Pour commencer notre recherche, on va préparer quelques questions à lui poser, car on doit se renseigner sur la Tunisie. Notre exposé sera assez formel, je vais jouer le rôle du jeune Canadien et ma partenaire, celui d'une jeune Tunisienne.

► **Je pense à d'autres exposés réalisés en classe et qui ont des aspects semblables à ce nouvel exposé.**

Ex. : J'ai déjà présenté un exposé sur la vie familiale en Chine. Il était semblable à cet exposé, où je dois **informer** mes camarades de classe **au sujet d'un pays**. On a eu un autre projet semblable où on devait **comparer** divers genres littéraires.

J'identifie les difficultés possibles.

Ex. : Pour présenter deux pays, je dois faire une bonne recherche pour trouver assez de renseignements à leur sujet et trouver des faits intéressants à présenter. Pour l'instant, je n'ai pas beaucoup de connaissances sur la Tunisie. Je connais beaucoup mieux le Canada, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y aura pas de recherche à faire de ce côté. Ce n'est pas toujours facile de faire des comparaisons, alors il faut trouver des façons d'en faire.

En présentant, je vais probablement être nerveux et je vais peut-être avoir de la difficulté à me souvenir de mes paroles. Il faut trouver un moyen efficace pour ne pas oublier de présenter toutes les idées clés qu'on aura trouvées. On devra se souvenir de parler assez fort et de se placer de telle sorte que le public voie bien.

Je pense à d'autres exposés que j'ai présentés ou entendus dans le passé et je réfléchis à des solutions possibles.

Ex. : Je sais que l'autre fois, j'avais fait ma recherche un peu trop vite et ma présentation était un peu ennuyante. Cette fois, je peux me servir de plusieurs sources d'information (des personnes d'origine tunisienne, des livres et des revues de la bibliothèque, Internet, etc.). Je parle à un de mes camarades qui avait eu de la difficulté à trouver des informations sur un pays et qui a réussi à trouver un site Internet pour le dépanner. On va identifier des catégories pour nous aider à guider notre recherche, à organiser nos idées et à faire des comparaisons (géographie physique et humaine, nourriture, famille, éducation, culture générale, francophonie, etc.). Ça va. Ce qui semble le plus intéressant, c'est de parler de la vie de tous les jours plutôt que de présenter de l'information trop générale. À la suite de la présentation de l'autre exposé où l'on devait faire des comparaisons, on a souligné l'importance d'avoir des exemples concrets. Il faut avoir assez d'exemples pour présenter chacun des aspects qu'on veut comparer (voir le plan d'un exposé pour comparer des réalités, à l'Annexe 18 de ce document).

Pour ne pas oublier mes paroles, je vais d'abord m'exercer beaucoup en m'imaginant être devant la classe. Au lieu d'écrire un texte à mémoriser, je vais bien apprendre les informations que je veux présenter et utiliser des mots clés comme aide-mémoire. En plus de les écrire sur de petites cartes, j'aime bien l'idée qu'a eue un de mes camarades lors d'une autre présentation, d'écrire certains mots clés à même les cartes géographiques, les illustrations, etc. On va organiser le matériel de façon à se souvenir de l'ordre dans lequel se déroule la présentation. Pour savoir si je parle assez fort et pas trop vite, je planifie de regarder mon enseignant de temps en temps pour voir s'il utilise un petit signal à ce sujet. Ma partenaire et moi, nous pourrons aussi nous entraider à parler assez fort et pas trop vite à l'aide d'un moyen déterminé à l'avance (une phrase clé, un signal, etc.).

Je me fais confiance.

Ex. : Avec ma partenaire, j'ai été capable d'identifier les difficultés qu'on pourrait rencontrer lors de la préparation et de la présentation de l'exposé et de penser à des solutions possibles. On semble avoir trouvé de bonnes idées pour guider notre recherche et pour que cette présentation soit intéressante et bien préparée. J'ai trouvé des idées qui m'aideront à être moins nerveux et à me souvenir de mes paroles. Je pense que notre présentation sera intéressante parce qu'on a bien réfléchi à la façon de comparer le Canada et la Tunisie.

Une mise en situation semblable pourra amener les élèves à comparer des communautés francophones à travers le Canada. Dans ce cas, ils pourront, entre autres, se référer au manuel « **13 à table!** » publié par l'ACELF et le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Ce manuel offre, aux élèves de douze et treize ans, un portrait de la francophonie canadienne. Le texte raconte l'histoire de treize jeunes (garçons et filles), venant des dix provinces et des trois territoires canadiens, qui participent à un camp d'été à l'Île-du-Prince-Édouard. Chaque jour, l'un d'eux doit présenter sa réalité francophone et préparer une activité originale pour tout le groupe. « **13 à table!** » a reçu le statut de ressource autorisée (7e et 8e année francophone) par le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta et est en vente au LRC.

QUOI

Fr		Imm
6e	Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé.	6e
7e	Annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire.	7e
7e ➡	Organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion.	

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à identifier les aspects principaux et les idées clés de son exposé selon un plan.

POURQUOI

On utilise ces stratégies afin d'assurer une unité dans sa présentation pour en faciliter autant l'écoute que la compréhension. Le fait d'annoter son plan ou son schéma augmente les chances de s'en tenir à la structure de son exposé et permet à l'orateur de s'adresser directement au public plutôt que de lire ou de réciter le texte comme un enregistrement. De plus, annoter son plan permet de se rappeler l'essentiel de ses propos et de ne pas dépendre de sa capacité à mémoriser un discours.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet traité, les aspects choisis et les détails importants à insérer dans sa présentation;
- après avoir déterminé les supports visuels à utiliser ou les actions à poser pendant sa présentation devant l'auditoire.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pris le temps de mettre ses idées en ordre et qu'on a eu de la difficulté à créer des liens entre les idées, lors de la présentation devant le public;
- on a eu de la difficulté à garder l'intérêt du public parce que le discours prêtait à confusion ou parce qu'on en faisait la lecture ou la mémorisation;
- on a éprouvé des difficultés à se rappeler les idées importantes;
- on a oublié de présenter des supports visuels ou de poser des actions qui auraient créé un certain effet sur le public cible.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production orale (exposé), en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **déterminer le sujet et les aspects qu'on veut traiter dans son discours;**
- **déterminer les mots ou les aspects clés à inclure dans son schéma comme aide-mémoire;**
- **organiser ses idées dans un plan ou un schéma de manière à assurer de la cohérence dans ses propos et à faciliter la compréhension de l'auditoire.**

Mise en situation

L'enseignant propose à ses élèves de faire des présentations de type explicatif en équipe de deux. L'objet de la présentation est de décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet entre ses différentes phases. Pour chaque cause décrite par l'élève numéro 1, l'élève numéro 2 décrit les effets. Les présentations seront faites à l'intérieur d'un stand que la moitié des élèves de la classe va visiter pendant une journée. Le lendemain, les rôles seront inversés. Les élèves présentateurs de la veille deviendront les élèves visiteurs. L'enseignant va aussi faire le tour des stands pendant les deux jours (ou deux périodes de cours) et les élèves visiteurs devront remettre une évaluation des présentateurs pour chaque stand visité. L'enseignant a remarqué, par le passé, que les élèves avaient tendance à mémoriser le contenu de leur présentation ou à écrire des paragraphes complets dans leur plan au lieu de recourir au style télégraphique. Il décide de leur montrer comment annoter un plan en utilisant des mots ou des idées clés en vue d'une présentation ressemblant davantage à un échange qu'à un exposé didactique et récitatif. Voulant que cet exposé fasse appel à la spontanéité plutôt qu'à la mémorisation, l'enseignant invite les élèves à faire un schéma bien structuré et bien annoté.

Modelage

Il décide donc de modeler pour eux, lors de l'étude d'un phénomène naturel (voir Liste de phénomènes naturels, Annexe 10), comment il faut bâtir et organiser son schéma de sorte que les auditeurs en comprennent bien les divers aspects. Comme cette présentation se fait en équipe de deux, l'enseignant demande à un élève, à qui il aura parlé de sa présentation le jour précédent, de jouer le rôle de l'élève 2 pendant le modelage. Ainsi, l'exposé sera bâti de manière à ce que chaque présentateur du groupe de deux prenne la parole de façon appropriée et au moment opportun.

▶ **Mon partenaire et moi, on analyse la tâche.**

Ex. : On doit faire un exposé de trois minutes (maximum) pour présenter un phénomène naturel. On peut choisir notre sujet parmi les phénomènes naturels présentés par l'enseignant (voir liste, Annexe 8). On doit présenter cet exposé comme si on tenait un stand et des personnes venaient nous rencontrer pour recevoir de l'information. Comme un phénomène comprend des causes et des effets, on pourrait se diviser les tâches comme suit : moi, je pourrais présenter les effets et toi, les causes.

▶ **On détermine le sujet et les aspects qu'on veut traiter dans notre discours.**

Ex. : On décide de parler des tornades. On doit donc trouver les causes qui provoquent une tornade et les effets liés à chacune de ces causes. En plus, on va parler des effets destructeurs des tornades là où elles passent. On décide aussi de parler des diverses tornades qui sont arrivées dans le monde, en parlant de celles qui sont passées en Alberta et dans l'Ouest canadien.

On détermine les mots ou les aspects clés à inclure dans notre schéma comme aide-mémoire.

Ex. : Les mots clés vont être : phénomène, cause, effet, définition, types, exemples de tornades (dans le monde, au Canada, en Alberta), etc.

On organise les mots et les aspects clés dans un schéma.

Thème : *La tornade*
Sujet : *Les causes et les effets de ce phénomène naturel*

INTRODUCTION

Tornade : vient de deux termes espagnols : tornado = orage
tornar = tourner

Définition : tempête de petite dimension, de couleur grise ou noire
- concentre beaucoup d'énergie en peu d'espace;
- est accompagnée d'orages violents, est précédée de pluie soudaine (jusqu'à 70 mm) et souvent de grêle;
- est suivie ordinairement de fortes averses.

Deux types :
- sur la mer, trombe d'eau ou trombe marine, de couleur blanche
- sur la terre, tornade

DÉVELOPPEMENT

Cause 1 *Réchauffement par la base – rayonnement solaire et circulation d'air en provenance du golfe du Mexique*	***Effet*** *Au sol, l'air – chaud et humide*
Cause 2 *Refroidissement par le sommet d'une tranche créée par une circulation d'air de l'ouest ou du nord-ouest*	***Effet*** *Crée un mélange explosif – l'atmosphère développe des vents violents pouvant générer des tornades*
Cause 3 *Soulèvement forcé à l'avant d'un front froid*	***Effet*** *Création d'un mouvement ascendant de bas en haut*

(...)

CONCLUSION

- *Côté destructeur : détruit presque tout sur son passage (démolition de bâtiments, soulèvement de véhicules et de bateaux, déracinement des arbres, etc.).*
- *Vents : vont de 380 à 760 km/h (voir Échelle de Fujita-Pearson qui indique l'intensité des tornades).*
- *Trajectoire au sol : en moyenne 10 km de long et 100 m de large.*

Exemples de tornades

- DANS LE MONDE : *Australie, Japon, Bengladesh, Europe de l'Ouest, Afrique du Sud*
  Les plus fréquentes : centre de l'Amérique du Nord, à l'est des Rocheuses – « Chemin des tornades », É.-U. (Oklahoma, Nebraska, Kansas, Missouri)
- AU CANADA : *rares au Canada (surtout en Saskatchewan et dans le sud-ouest de l'Ontario – 53 % des tornades canadiennes) 2e rang dans le monde après les É.-U. pour les manifestations de tornades.* L'OUEST CANADIEN : *41 tornades en moyenne par année.*
- EN ALBERTA : *16 tornades en moyenne par année (en juin, juillet, août)*
  Edmonton (31 juillet 1987) – la plus dévastatrice – 27 morts, 253 blessés
  Pine Lake (15 juillet 2000) – 11 morts, 130 blessés.

7e	Sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication.	7e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à choisir la façon d'organiser les idées de son discours de manière à atteindre le but qu'on s'est fixé.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie afin de choisir la façon la plus efficace d'organiser et de présenter ses idées tout en atteignant son but et en facilitant la compréhension de l'auditoire.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière**, à partir de la tâche à réaliser :

- quand on cherche une façon logique de relier ses idées;
- quand on veut éviter la répétition, les contradictions, les mauvaises entrées en matière ou les conclusions abruptes ou floues;
- quand on veut maintenir l'intérêt des auditeurs.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a présenté son information de façon décousue;
- on n'a pas atteint son but;
- on a créé de la confusion chez l'auditeur.

Note : *Certaines idées développées dans le nœud de son discours peuvent toutefois être réorganisées pendant la présentation orale selon les réactions du public ou les modifications du contexte de présentation.*

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production orale (exposé), en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **préciser son intention de communication;**
- **sélectionner les idées ou les aspects à développer dans son discours et choisir la façon la plus efficace de les organiser;**
- **bâtir son discours en suivant une structure ou des structures précises de manière à enchaîner naturellement les éléments d'information ou les idées.**

Mise en situation

L'enseignant décide de créer un concept d'émission radiophonique où, chaque jour, un animateur accueille cinq ou six invités dans le but de faire connaître la musique d'expression française. En une semaine environ, les 25 ou 30 élèves de la classe auront fait leur présentation orale. Les cinq invités doivent en cinq minutes, faire la critique d'un disque de leur choix. Ils doivent présenter et faire entendre un extrait d'une des chansons de l'album. Chaque élève-chroniqueur doit structurer l'entrevue en préparant les questions de l'animateur. À la fin de l'entrevue, l'auditeur doit connaître l'impression générale que le disque a laissée à l'invité. Comme l'enseignant s'est rendu compte, par le passé, que les élèves ne recouraient pas toujours à la structure appropriée (ou aux structures appropriées) pour faire leur présentation, il décide de modeler pour eux la façon de procéder.

Note : *L'enseignant peut aussi opter pour une chronique littéraire où les élèves présentent un livre en français qu'ils ont lu et doivent sélectionner un extrait qu'ils liront pendant l'entrevue. Il est aussi possible de faire à la fois une chronique de disque et de livre pour donner de la variété à l'émission.*

Modelage

L'enseignant décide de modeler pour ses élèves comment il choisit la ou les structures les plus pertinentes pour que son exposé se tienne et se conclue bien. Il est à noter que c'est l'invité qui doit préparer les questions pour l'animateur en considérant la structure de sa présentation.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : Je dois faire la présentation d'un album en français. J'ai cinq minutes pour le faire. Un animateur doit m'interviewer. Je dois préparer les questions à poser. Je dois aussi prévoir la présentation d'un extrait d'une des chansons de l'album au cours de la présentation. D'autres invités chroniqueurs viendront, à tour de rôle, présenter leur choix de disque.

▶ **Je précise mon intention de communication.**

Ex. : Mon intention est de faire connaître mon appréciation de l'album choisi. Je dois faire ressortir les points forts et/ou faibles de l'album. Je dois porter un jugement sur le produit et dire si cet album vaut la peine d'être acheté ou non.

▶ **Je sélectionne les idées et les aspects à développer dans mon discours et je choisis la façon la plus efficace de les organiser.**

Ex. : Comme je fais la critique d'un album, je vais aborder les aspects suivants :

Introduction (informations sur la parution de l'album et l'interprète)

Développement

- le style de musique (présentation d'un extrait);
- l'instrumentation et la performance des musiciens;
- l'interprétation;
- les paroles (thèmes et structures des chansons);
- l'originalité, le côté accrocheur des chansons, autres détails.

Conclusion (recommandation, cote sur 10)

▶ **Je bâtis mon discours en suivant une structure ou des structures précises de manière à enchaîner naturellement les éléments d'information ou les idées.**

Ex. : Comme la présentation se déroule sous la forme d'une entrevue, je vais bâtir mon exposé en formulant des questions qui toucheront les divers aspects que je veux aborder lors de ma critique de l'album. Comme c'est à la radio et que l'animateur vouvoie habituellement ses invités, je vais formuler mes questions en utilisant le « vous ».

1. Bonjour… Pour notre chronique de disques, de qui nous parlez-vous aujourd'hui?
2. Quel est son style de musique? Quel extrait avez-vous choisi?
3. Que pensez-vous de la musique, des arrangements et des musiciens de cet album?
4. Comment trouvez-vous l'interprétation du chanteur?
5. Quels sont les thèmes abordés dans les textes? Est-ce des textes intéressants?
6. Qu'est-ce qui distingue cet album de ce qui est sur le marché présentement?
7. Quelle serait votre recommandation par rapport à cet album?

Note : *Pour favoriser un échange spontané, on peut demander à l'animateur de formuler une question de son choix par rapport à l'album, le chanteur ou le groupe dont il est question dans l'entrevue.*

GESTION DE L'EXPOSÉ

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la réalisation de la tâche. L'étape de gestion amène l'orateur à utiliser des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront la communication du message à l'oral. Elle permet à l'orateur :

- de mettre à profit de façon efficace les outils, supports visuels et techniques choisis pour transmettre son message et rejoindre le public;
- d'adopter une prononciation, une articulation, une intonation, un débit et un volume de la voix qui conviennent à la situation ou de les ajuster, au besoin (type de présentation, sujet traité, public cible, environnement physique);
- d'ajuster son vocabulaire et ses structures de phrase pour rendre son message clair et pour mieux rejoindre son public;
- d'adapter le contenu ou la forme de son discours en fonction des réactions du public cible et des modifications du contexte de présentation;
- de contrôler le trac;
- de s'adresser au public de façon spontanée lors de la période de questions suivant la production orale (exposé).

Les tableaux qui suivent contiennent toutes les stratégies de gestion de la production orale (exposé) de la maternelle à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
CO9 ➡	• L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.	
	• L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.	⬅ PO5

BEST COPY AVAILABLE

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1re	• S'assurer que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes.	1re
	• Tirer profit du remue-méninges sur le sujet et sur le vocabulaire.	⬅ 2e
3e ➡	• Ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant.	
	• Tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation.	⬅ 3e
4e	• Regarder le public durant sa présentation.	4e
4e ➡	• Tirer profit du matériel choisi pour appuyer sa présentation.	
4e ➡	• Maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation.	
	• Utiliser efficacement les supports visuels pour appuyer sa présentation.	⬅ 4e
	• Ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant.	⬅ 4e
5e	• Répondre aux questions à la suite de sa présentation.	5e
6e ➡	• Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation.	
	• Tirer profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire.	⬅ 6e
	• Maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation.	⬅ 6e
7e ➡	• Tirer profit des notes ou de son plan comme aide-mémoire.	
	• Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation.	⬅ 7e

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1re	• S'assurer que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes. sujet.	1re
4e	• Regarder le public durant sa présentation.	4e
4e ➡	• Maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation.	
4e ➡	• Tirer profit du matériel choisi pour appuyer sa présentation.	
	• Utiliser efficacement les supports visuels pour appuyer sa présentation.	⬅ 4e
	• Utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message. (p. 74)	⬅ 6e
	• Tirer profit du remue-méninges sur le sujet et sur le vocabulaire. (p. 78)	⬅ 2e
	• Tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation. (p. 80)	⬅ 3e
3e ➡	• Ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant.	⬅ 4e
6e ➡	• Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation. (p. 82)	⬅ 7e
5e	• Répondre aux questions à la suite de sa présentation. (p. 85)	5e
7e ➡	• Tirer profit des notes [de son schéma]** ou de son plan comme aide-mémoire. (p. 87)	⬅ 6e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 17-19).

**Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion.

Analyse et modelage des stratégies de gestion

QUOI

Fr		Imm
1re	S'assurer que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes.	1re
4e	Regarder le public durant sa présentation.	4e
4e ➡	Maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation.	
4e ➡	Tirer profit du matériel choisi pour appuyer sa présentation.	
	Utiliser efficacement les supports visuels pour appuyer sa présentation.	⬅ 4e
	Utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message.	⬅ 6e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à savoir comment se placer, se déplacer, assurer un contact visuel avec son public, utiliser la mimique et les gestes, manipuler les objets, etc., lors de la présentation de son exposé.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer la compréhension du message et d'animer la présentation.

QUAND

On utilise ces stratégies **durant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on utilise des objets ou des illustrations pour présenter certaines idées;
- quand l'auditoire indique qu'il ne peut pas bien voir;
- quand on veut mettre l'accent sur une idée en particulier;
- quand on veut garder un bon contact visuel avec l'auditoire;
- quand on doit apporter des précisions à l'aide de gestes ou de changement de mimique;
- quand on veut faire ressortir les émotions ou le climat liés à certaines idées;
- quand on semble perdre l'intérêt de l'auditoire.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on ne tenait pas les objets ou les illustrations assez haut ou à la bonne place pour que tout le monde puisse bien les voir;
- on n'a pas utilisé son matériel de façon efficace;
- on n'a pas entièrement retenu l'attention de l'auditoire parce qu'on a surtout regardé le plancher, l'enseignant ou un autre endroit fixe lors d'une présentation;
- on a perdu l'intérêt de l'auditoire parce qu'on n'a pas utilisé de gestes, de mouvements ou des changements de mimique pour rendre sa présentation plus animée.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **placer le matériel à utiliser à des endroits précis, à portée de la main** (planification juste avant l'exposé);
- **tenir le matériel de façon à ce que tout le monde puisse le voir;**
- **utiliser le matériel pour mettre l'accent sur certaines idées ou informations;**
- **regarder l'auditoire;**
- **être attentif au maintien d'une posture adéquate à la présentation;**
- **observer les réactions ou les signes d'incompréhension ou de désintérêt du public et modifier sa façon de présenter, si nécessaire;**
- **utiliser des gestes, des changements de mimique ou des mouvements pour mimer une action, décrire des objets ou des personnes, créer un climat particulier, etc.**

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves ont parfois de la difficulté à utiliser le matériel de manière efficace et qu'ils ne savent pas où regarder ou comment se tenir lors de la présentation d'un exposé. La nervosité leur fait aussi oublier d'utiliser des gestes et des changements de mimique, de se déplacer et de mimer des actions pour rendre leur présentation plus intéressante. Il profite du fait que les élèves présentent un exposé sur leur passe-temps préféré, pour les aider à utiliser certaines stratégies durant la présentation.

Modelage

Pour expliquer à ses élèves comment il va utiliser ces stratégies lors de sa présentation d'un exposé, l'enseignant leur démontre concrètement ce qu'il fait pour rendre la présentation plus animée, assurer la compréhension du message et surmonter certaines difficultés.

Avant l'exposé

▶ **Je place le matériel à utiliser à des endroits précis, à portée de la main.**

Ex. : Afin de parler de ma passion pour la peinture, je place le matériel que j'ai apporté sur une table à côté de moi. Je le place en fonction de l'ordre dans lequel je vais présenter mes idées.

Lors de l'exposé

▶ **Je place le matériel à utiliser à des endroits précis, à portée de la main.**

Ex. : Je montre à la classe les différentes sortes de pinceaux que j'aime utiliser. Quand je leur montre deux pinceaux, pour qu'ils voient la différence entre eux, je les tiens assez haut, à droite ou à gauche.

Je peux leur dire qu'ils pourront aussi venir les voir de plus près à la fin de ma présentation. Je montre mes œuvres à la classe : je peux les tenir à ma droite ou à ma gauche ou devant moi. Je me tourne lentement de chaque côté pour que tout le monde ait le temps de bien voir ce que je montre.

▶ **J'utilise du matériel qui appuie certaines idées.**

Ex. : Quand je parle des types de peintures que j'utilise, je n'oublie pas de leur montrer les images que j'ai créées avec chaque type de peinture pour qu'ils puissent voir la différence entre l'aquarelle, la gouache, la peinture à l'huile, etc.

▶ **Je regarde l'auditoire.**

Ex. : Je fais attention de ne pas toujours regarder le professeur ou une seule personne trop longtemps.
Je regarde pendant un certain temps les élèves qui sont au milieu, puis ceux qui sont à ma droite, à ma gauche, je reviens ensuite au milieu, etc. Je ne regarde pas le plancher ou le mur arrière de la classe. Quand je présente mes peintures, je regarde alternativement le matériel et l'auditoire.

▶ **Je fais attention à la façon dont je me tiens.**

Ex. : Je fais attention de ne pas m'accoter contre le tableau ou la table. Je choisis un endroit où me placer pour éviter ce genre d'accoudement. Après un déplacement, je pense à revenir à ce point et à me tenir droit.

J'observe les réactions ou les signes d'incompréhension ou de désintérêt du public.

Ex. : Je remarque qu'à ce point-ci, les élèves ne semblent pas trop intéressés par ce que je dis, car ils ne me regardent pas avec autant d'intérêt qu'au début de mon exposé. Dans ce cas, au lieu d'attendre le moment prévu, je leur montre tout de suite mes autres peintures ou, je fais la démonstration d'une des techniques que j'ai apprises.

► **J'utilise des gestes, des changements de mimique ou des mouvements pour mimer une action, décrire des objets ou des personnes, créer un climat, etc.**

Ex. : Pour leur montrer comment je décide du sujet de mes peintures, je mime ce que je fais afin de trouver (par ex. : je marche de long en large, je m'assieds sur une chaise en me tenant le menton, je regarde le paysage ou les objets autour de moi, etc.). Ils doivent se rendre compte que j'exagère un peu, mais ça m'aide à capter leur attention. Je fais des gestes pour montrer comment je réagis quand je suis en train de peindre différentes images, si je crois avoir bien réussi ou avoir manqué mon coup, etc.

Fr — Q U O I — Imm

Tirer profit du remue-méninges sur le sujet et sur le vocabulaire. ← 2e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à utiliser les mots et les idées dégagées du remue-méninges lors de la présentation de l'exposé.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'utiliser les expressions et les mots reliés au vocabulaire et aux aspects du sujet traité pour ajouter des précisions lors de la présentation de l'exposé.

QUAND

On utilise cette stratégie **durant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut utiliser les mots ou les expressions justes ou préciser ses idées sur le sujet;
- quand on veut reformuler certaines idées mal exprimées.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des hésitations ou de la difficulté à poursuivre son exposé parce qu'on était à court de mots justes ou d'idées sur le sujet.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se servir de l'aide-mémoire où l'on a noté des idées exprimées lors du remue-méninges pour se rappeler les catégories de présentation des idées;**
- **utiliser des points de repère tels qu'une illustration, une image accompagnée d'un mot ou une petite carte de rappel avec quelques mots clés identifiés lors du remue-méninges;**
- **demander de l'aide à l'enseignant ou à ses pairs pour se rappeler un mot juste.**

Mise en situation

L'enseignant constate que certains élèves ne tirent pas assez profit des mots identifiés lors du remue-méninges au moment de la présentation de l'exposé. Dans le cadre du projet sur la présentation de la maison de nos rêves (voir pages 40-41), il décide de leur montrer des façons de retenir des idées clés et d'utiliser des mots ou des expressions justes pour les préciser.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour les élèves comment il peut utiliser certains points de repère ou même consulter quelqu'un pour être capable d'utiliser les mots et les expressions justes et de préciser ses idées durant la présentation de son exposé.

▶ **J'utilise les aide-mémoire que j'ai préparés pour me souvenir des catégories de la présentation et des mots liés à ces catégories.**

Ex. : En premier, je dis ce qu'il y a en dehors de la maison sans oublier la cour. Je me souviens des mots comme le toit, les fenêtres, les bardeaux, les lucarnes, etc. Je regarde mon aide-mémoire. Dans la case « **Où** » je vois les mots *le paysage, le ruisseau et la forêt*. C'est là où j'explique que la maison de mes rêves est au bord de la forêt et qu'il y a un ruisseau derrière la maison. Après, je parle de ce qu'il y a dans la maison.

▶ **Je regarde un dessin, une image accompagnée d'un mot ou une petite carte de rappel pour me souvenir des bons mots.**

Ex. : En décrivant ma chambre à coucher, je regarde les images qui sont sur le mur, car je vois l'image d'une garde-robe avec le mot écrit à côté et j'oublie souvent ce mot. En décrivant la cour, je regarde ma petite carte pour me souvenir de mots comme, *la cabane dans l'arbre, une échelle, les mangeoires pour les oiseaux, les framboisiers*, etc. et que j'utilise dans ma présentation.

▶ **Je demande de l'aide afin de me rappeler un mot juste.**

Ex. : Je ne me souviens plus du nom de la machine qui sert à regarder des vidéocassettes. Cette fois-ci, j'ai besoin d'aide. Donc, je vais décrire que c'est la machine dans laquelle on met les vidéocassettes quand on veut regarder un film et je vais demander si quelqu'un peut me rappeler le mot. Merci Jessica, c'est ça, un magnétoscope!

Fr

QUOI

Imm

Tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation. ⬅ 3e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire un retour constant aux éléments clés de la discussion qui a eu lieu lors de la planification, et de s'en servir comme point d'ancrage pour gérer la présentation orale.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de :

- ne pas perdre de vue notre but premier (l'intention de communication);
- ne pas dépasser les paramètres du projet;
- s'en tenir à la forme de présentation et aux critères qu'on avait déterminés avant l'exposé.

QUAND

On utilise cette stratégie **durant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on sent qu'on n'est pas sur la bonne voie, qu'on s'éloigne du but de l'exposé;
- quand on sent qu'on oublie des éléments importants (éléments prosodiques, utilisation du matériel d'appui, etc.).

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas respecté la forme et les critères de présentation, ce qui a eu un effet sur la cohérence et la clarté de l'exposé;
- on a présenté des idées connexes, mais pas pertinentes à la présentation.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous tenant compte des critères déterminés lors de la discussion concernant :

- **la forme de présentation de l'exposé;**
- **la quantité d'information ou d'idées;**
- **les éléments prosodiques;**
- **l'utilisation des supports visuels.**

Mise en situation

Un enseignant constate que, lors de la présentation d'un exposé, les élèves ont parfois de la difficulté à tenir compte de la discussion concernant la forme de présentation, le contenu, les éléments prosodiques et le matériel d'appui. Certains élèves s'éloignent du but et ajoutent des idées qui ne sont pas pertinentes à la présentation. Il profite de la présentation d'une histoire sur les aventures et les péripéties d'un animal qui se prépare à l'hiver, pour présenter son modelage (voir la mise en situation et la pratique guidée, p. 43-45).

Modelage

Pour aider les élèves à tenir compte des critères et des consignes déterminées lors de la discussion à l'étape de la planification, l'enseignant leur démontre concrètement comment il s'y prend pour faire un retour constant sur les éléments clés de cette discussion, lors de la présentation de l'exposé.

▶ **Je me souviens de ce qu'on avait discuté au sujet de la forme de présentation de l'exposé.**
Je pense à mon schéma narratif, à la narration et au dialogue.

Ex. : Avec mon partenaire, je raconte une histoire d'aventures. Je me souviens qu'il ne s'agit pas d'une saynète, mais bien d'une histoire où il y a de la narration ou des dialogues. C'est un peu comme si je lisais une histoire à voix haute, sauf que cette fois, l'histoire est dans ma tête... On finit maintenant de présenter les personnages, les lieux et le moment où se déroule l'histoire. C'est le moment de parler du problème. Je suis maintenant le narrateur. Après ce passage narratif, on continue avec un dialogue entre l'écureuil et le rouge-gorge.

▶ **Je présente la quantité d'information ou d'idées que je me suis proposée, selon le temps que j'ai à ma disposition.**

Ex. : Je me souviens que je vais présenter trois renseignements au sujet de l'écureuil qui se prépare pour l'hiver. J'ai déjà présenté deux renseignements et je ne dois pas oublier le troisième que nous avons trouvé. Après avoir expliqué le problème que le petit écureuil rencontre, je dois me souvenir des deux solutions possibles qu'il essaie d'appliquer. Puis, l'histoire se termine avec la résolution du problème. Je fais attention de présenter les idées que j'ai trouvées et de ne pas ajouter des idées qui ne sont pas reliées à l'histoire.

▶ **Je me souviens de ce qu'on avait discuté au sujet du volume de la voix et des changements d'intonation.**
J'utilise les objets que j'ai choisis.

Ex. : Je parle assez fort pour que les élèves à l'arrière de la classe m'entendent bien. Je n'oublie pas de changer ma voix quand l'écureuil parle. C'est le moment d'utiliser les petites marottes que j'ai préparées, etc.

QUOI

Fr		Imm
3^e	Ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant.	4^e
6^e	Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation.	7^e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à utiliser le débit de parole et le volume de la voix appropriés, à prêter une attention particulière à la prononciation des mots clés essentiels à la compréhension, à utiliser l'intonation appropriée pour marquer le doute, l'émotion, les sentiments, etc., selon l'intention de communication.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer la compréhension de son message et d'animer sa présentation.

QUAND

On utilise cette stratégie **durant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a l'impression que le public ne nous entend pas;
- quand on présente certains mots clés, nouveaux ou difficiles;
- quand on veut créer un climat ou faire ressortir certaines émotions;
- quand on veut maintenir l'attention du public.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a parlé trop vite ou avec beaucoup d'hésitation à cause de la nervosité;
- le public a eu de la difficulté à bien entendre ou à suivre la présentation;
- on n'a pas tenu compte des directives de l'enseignant;
- on a perdu l'intérêt du public parce qu'on avait une élocution qui rendait la compréhension difficile ou une intonation trop monocorde.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **tenir compte des directives de l'enseignant;**
- **utiliser un débit de parole et un volume de la voix appropriés au public et au contenu de l'exposé;**
- **ralentir ou exagérer la prononciation de mots clés ou difficiles;**
- **s'assurer qu'on articule bien ses mots;**
- **ajuster son intonation selon les sentiments ou les sensations qu'on veut faire ressortir.**

Mise en situation

L'enseignant constate que la nervosité ressentie lors de présentations orales empêche souvent les élèves de prêter attention à leur voix. Ils oublient aussi de tenir compte des petits gestes faits par l'enseignant pour leur indiquer de parler assez fort, pas trop vite, etc. Leur présentation manque parfois de vie et d'émotion. Il décide de leur présenter quelques stratégies qui viseront à tenir compte de ces aspects dans le contexte d'un exposé narratif au sujet de la disparition mystérieuse d'un objet de grande valeur.

Modelage

Pour aider les élèves à intégrer ces stratégies lors de la présentation d'exposés, l'enseignant démontre concrètement comment il les utilise pour s'assurer que le public suive la présentation et comprenne facilement les idées présentées. Il modèle aussi les stratégies qui aideront à créer un climat de suspens et de mystère et à animer la présentation de l'exposé.

▶ **Je tiens compte des directives de l'enseignant.**

Ex. : Je viens de commencer mon exposé et je regarde rapidement l'enseignant pour voir s'il m'indique de parler plus fort (en mettant une main près de son oreille). Ça veut dire que je dois parler plus fort. Je le regarde à nouveau, il sourit et m'indique que tout va bien. Je vais le regarder à nouveau dans quelques secondes pour m'assurer que je parle toujours assez fort. Je n'ai pas besoin de le regarder constamment.

▶ **Je surveille la vitesse à laquelle je parle. Je me demande si je parle assez fort.**

Ex. : Je parle un peu trop vite, car je sais que je suis très nerveux. Je prends une grande respiration, je me concentre bien sur ce que je suis en train de dire et je continue à parler plus lentement. Je demande au public s'il peut bien me suivre.

Ex. : Je veux que mes camarades soient vraiment captivés par mon récit. Je parle assez fort pour leur permettre de suivre mon histoire. Je leur demande s'ils m'entendent bien.

► **Je fais attention à la prononciation de certains mots clés ou mots difficiles. J'articule bien mes mots.**

Ex. : Je parle maintenant de la disparition d'un tableau de Claude Monet intitulé : **Nymphéas et Agapanthes**. J'ai eu l'idée d'écrire ces mots sur une page de titre d'un journal qui annonce la nouvelle de cette disparition. J'indique ces mots du doigt et je ralentis pour m'assurer de bien les prononcer. Je fais la même chose avec des mots clés comme **impressionnisme**, **événement désastreux**, **catastrophe**, **mystère à élucider**, etc. Je fais attention de bien ouvrir la bouche et de ne pas « marmonner ».

► **J'ajuste l'intonation selon les sentiments ou les sensations que je veux faire ressortir.**

Ex. : Je décris le tableau de Monet qui a disparu et je démontre à quel point il est impressionnant, en parlant doucement (mais assez fort pour me faire entendre) et avec émerveillement. Je décris la réaction du directeur du musée quand il découvre la disparition en parlant plus fort et avec un ton de voix un peu plus aigué qui montre qu'il est très énervé, etc. Quand le détective émet des hypothèses au sujet de la disparition de cette toile, je parle plus lentement pour montrer qu'il réfléchit; je commence à accélérer le rythme de ma présentation quand je décris sa ferme intention de trouver une solution à cette disparition, etc.

5e — Répondre aux questions à la suite de sa présentation. — 5e

Note : *Même si répondre aux questions n'est pas une stratégie, la définition de ce RAS présente les stratégies qui aideront l'élève à répondre aux questions à la suite de sa présentation.*

Définition du RAS : Pour répondre aux questions, on utilise des stratégies qui consistent à dégager l'essentiel de la question posée, à reformuler la question, si nécessaire, et à réfléchir au type de réponse à exprimer : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de pallier un bris de compréhension, d'ajouter des précisions, d'expliquer un point de vue, etc.

QUAND

On utilise cette stratégie **suite à une présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on voit que certaines personnes du public veulent des précisions.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on avait mal compris le sens d'une question;
- on a eu de la difficulté à répondre parce qu'on n'a pas été capable de relier la question aux idées présentées dans l'exposé;
- on a eu de la difficulté à répondre parce qu'on ne savait pas si la réponse devait être objective (un fait) ou subjective (une opinion, un point de vue).

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relever les mots clés pour identifier l'intention de la question;**
- **reformuler la question, si nécessaire;**
- **décider du type de réponse à exprimer** : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;
- **retourner au contexte lié à la question;**
- **sélectionner le contenu de la réponse et répondre à la question.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves ont parfois de la difficulté à répondre aux questions, car ils ne vérifient pas s'ils ont bien compris ce qu'on leur demande. Ils ne se réfèrent pas suffisamment aux parties de l'exposé qui sont reliées à la question. Ils ont aussi de la difficulté à différencier entre une question qui cherche à préciser un fait et une autre qui requiert leur opinion personnelle. Pour les aider, il veut leur démontrer qu'en répondant aux questions, ils peuvent apporter des précisions aux idées qu'ils ont déjà présentées.

Modelage

Pour démontrer concrètement les stratégies qui aideront les élèves à répondre aux questions, il présente son modelage en les reliant aux exposés préparés pour la Semaine nationale de la francophonie (voir la mise en situation et le modelage, p. 60-62.

L'enseignant modèle pour les élèves comment il peut s'y prendre pour répondre à la question suivante : « Est-ce que toi, tu aimerais visiter la Tunisie et pourquoi? ».

▶ **Je relève les mots clés pour identifier l'intention.**

Ex. : Les mots clés « ... *toi, tu aimerais visiter*... » m'indiquent qu'on veut connaître mon opinion personnelle au sujet de la Tunisie. Le mot « pourquoi » m'indique qu'on me demande d'expliquer ma réponse à l'aide d'exemples concrets.

▶ **Je reformule la question pour vérifier si j'ai bien compris.**

Ex. : Je demande : Si je comprends bien, tu veux d'abord savoir si je suis intéressé à aller en Tunisie et tu aimerais que je donne des exemples pour expliquer pourquoi je dis oui ou non.

▶ **Je décide du type de réponse à donner.**

Ex. : Je dois plutôt donner mon opinion au sujet de la Tunisie tout en m'appuyant sur les faits que j'ai appris.

▶ **Je retourne au contexte relié à la question.**

Ex. : Je crois bien que j'aimerais y aller, car je pense aux renseignements que j'ai présentés et à ce qui m'intéresse personnellement sur la Tunisie.

▶ **Je sélectionne le contenu de la réponse et je réponds à la question.**

Ex. : Il y a plusieurs raisons pour lesquelles j'aimerais aller en Tunisie. J'explique pourquoi ce pays m'attire : je m'intéresse à la géographie de la Tunisie qui me semble bien différente de la nôtre; je pourrais m'y exprimer en français; j'aimerais essayer des mets tunisiens; etc. Je pourrais aussi dire que j'aimerais mieux y aller au printemps parce que, en Tunisie, il fait trop chaud pour moi en été.

QUOI

Fr — 7e → Tirer profit des notes [de son schéma] ou de son plan comme aide-mémoire. ← 6e — Imm

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à recourir à des fiches (notes ou plan) pour se remémorer les idées ou les aspects clés de son discours, ainsi que des détails relatifs au déroulement de sa présentation.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de se donner une référence utile qui diminue le stress causé par les situations où on se fie uniquement à sa mémoire. Cette stratégie assure aussi le respect de la structure préétablie de son exposé et pousse l'orateur à s'adresser au public de façon spontanée et directe, mais organisée.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant **toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut respecter l'ordre de présentation de ses idées;
- quand on ne veut oublier aucun aspect ou détail important;
- quand on veut citer un auteur ou fournir des statistiques;
- quand on veut se rappeler des actions à poser (distribuer des feuilles, montrer un support visuel, faire agir l'auditoire, etc.).

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **quand on a besoin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a présenté les informations de façon désorganisée;
- on a oublié des idées, aspects ou détails importants;
- on a omis de présenter des supports visuels ou de faire agir le public à des moments précis;
- on a lu ou verbalisé un texte de façon mécanique au lieu de présenter spontanément un discours à partir des aide-mémoire (notes ou schéma).

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **avoir son schéma, un plan annoté ou des cartes aide-mémoire** (préparées lors de la planification de l'exposé) **à la portée de la main;**
- **les consulter régulièrement pendant la présentation pour s'assurer qu'on respecte l'ordre de présentation des idées, des supports visuels, des actions, etc., tel que prévu;**
- **recourir à son schéma lorsqu'on perd le fil des idées ou qu'on ne se souvient pas des mots ou des aspects clés;**
- **utiliser son schéma ou cartes aide-mémoire pour rapporter les paroles de quelqu'un ou fournir certaines statistiques;**
- **cocher les idées ou les aspects touchés au fur et à mesure de la présentation, au besoin.**

Mise en situation

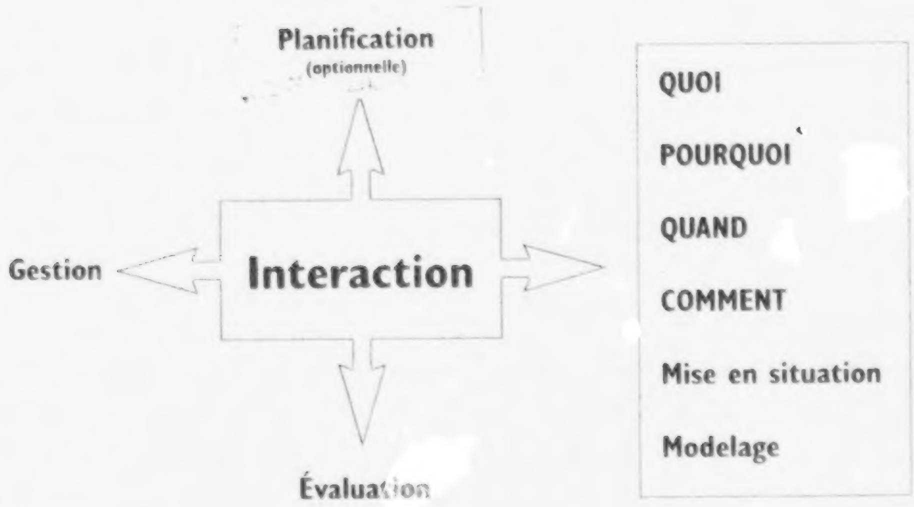
Après quelques projets de présentation orale, un enseignant constate que ses élèves choisissent souvent de mémoriser un texte plutôt que de faire un exposé en se référant à des mots clés. Les élèves adoptent par conséquent un débit récitatif souvent ennuyeux et paniquent lorsqu'ils ont un trou de mémoire. Les projets de présentation orale deviennent alors souvent pour eux des expériences éprouvantes, plutôt que des occasions de développer leur habileté à communiquer. Pour les réconcilier avec l'idée des présentations orales, il leur propose des activités à l'oral de courte durée et plus ou moins didactiques, tout en leur fournissant des schémas à remplir (voir annexes 13 à 23) qu'ils pourront consulter à leur gré pendant la présentation.

Modelage

Pour montrer à ses élèves comment utiliser judicieusement un plan ou schéma annoté en cours de présentation, il décide de modeler pour eux la présentation d'un exposé où il doit décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet entre ses différentes phases. Cette présentation se fait dans un contexte de stands d'information où plusieurs équipes de deux expliquent un phénomène naturel à d'autres élèves qui circulent d'un stand à l'autre.

L'enseignant peut faire sa présentation à l'avant en demandant aux élèves d'observer quand et combien de fois il recourt à son schéma (voir Annexe 20). Le schéma peut être projeté sur un écran. Les élèves pourront être en mesure de faire leur exposé oral selon l'organisation du plan. Après la présentation de l'enseignant, ce dernier invite les élèves à faire des commentaires sur l'utilité d'un plan, sur la façon d'annoter un plan pour y recourir aisément pendant un exposé, etc.

Partie B: Présentation des stratégies d'interaction



BEST COPY AVAILABLE

Introduction

L'interaction est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions et leurs sentiments/émotions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Le processus d'interaction (discussion)

Le processus d'interaction (discussion) comporte généralement **deux étapes** : *pendant* (gestion) et *après* (évaluation).

À proprement parler, il n'y a pas d'étape précise de préparation à une discussion. Dans le **programme d'études de français langue première**, on ne trouve pas de section consacrée à la planification d'une discussion. Toutefois, cela n'empêche pas l'enseignant de fournir des pistes ou d'allouer du temps aux élèves pour se préparer à une discussion*. Si les élèves ont le temps de réfléchir au sujet quelques minutes ou quelques jours à l'avance, de faire des recherches sur le sujet ou de mettre sur papier quelques idées ou des mots clés (vocabulaire), leur participation à la discussion n'en sera que plus profitable et plus active.

Le **programme d'études de français langue seconde – immersion** inclut d'ailleurs une étape de planification de l'interaction, car les élèves d'immersion ne possèdent pas toujours le vocabulaire ou les structures de phrases nécessaires pour intervenir spontanément lors d'une discussion**. Il est donc primordial de fournir aux élèves les outils nécessaires, quant à la langue, pour qu'ils puissent se sentir à l'aise lors d'une discussion et intervenir le plus spontanément possible.

Il faut aussi prendre en considération que la discussion implique à la fois la prise de parole (émetteur) et l'écoute (récepteur). L'élève, engagé dans une discussion, doit se servir alternativement de stratégies d'écoute et de stratégies d'interaction.

Il est aussi à noter que les élèves sont parfois amenés à jouer deux rôles lors d'une interaction : le rôle d'animateur ou celui de participant. En plus de participer à la discussion, l'élève animateur doit aussi diriger la discussion, ce qui l'amène à recourir à des stratégies spécifiques à son rôle (voir *Le rôle de l'animateur*, Annexe 30). Il sera aussi question de ces stratégies dans les pages qui suivent.

* L'annexe 26 fournit des renseignements complémentaires en ce qui concerne le processus d'interaction dans son ensemble.

**La validité de cette affirmation dépend des particularités du groupe d'élèves auxquels vous enseignez.

GESTION DE L'INTERACTION

Stratégies de gestion

L'étape de gestion amène l'émetteur/le récepteur à utiliser des indices visuels et langagiers pour comprendre son interlocuteur, ainsi que des moyens variés pour transmettre un message clair et assurer le bon déroulement de la discussion. Elle permet à chaque membre du groupe de discussion :

- de formuler ses idées en respectant le mieux possible les mécanismes de la langue à l'oral et les éléments prosodiques (prononciation, articulation, intonation);
- d'utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos accessibles (choix de mots, exemples, répétitions, comparaisons, etc.);
- de pratiquer l'écoute active;
- d'utiliser les divers indices langagiers et du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension;
- de prêter attention aux interlocuteurs et de les respecter lorsqu'ils prennent la parole;
- de poser des questions pour obtenir des clarifications;
- de reformuler l'information ou de demander une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension;
- de respecter les règles et les rôles établis;
- d'adopter un comportement langagier et des attitudes qui appuient et encouragent ses partenaires et assurent le bon déroulement de la discussion;
- d'ajuster son registre de langue en fonction des interlocuteurs et de la situation.

En plus de participer à la discussion, l'élève animateur doit mettre en œuvre diverses stratégies pouvant assurer le bon déroulement de la discussion. L'étape de gestion lui permet :

- d'utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la discussion ou pour recentrer la discussion;
- de proposer des pistes pour faire avancer la discussion en cas d'impasse et de conflit.

Les tableaux qui suivent contiennent toutes les stratégies de gestion de l'interaction de la maternelle à la 7ᵉ année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde - immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
CO5 ➡	• L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.	
	• L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.	⬅ PO5

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
	• Utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension.	⬅ M
1re ➡	• Prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage.	
1re ➡	• Utiliser les indices visuels, le débit de parole et l'intonation pour soutenir sa compréhension.	
	• Utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension.	⬅ 1re
2e	• Poser des questions pour obtenir des clarifications.	2e
	• Prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage.	⬅ 2e
3e	• Respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole.	3e
	• Établir des liens entre l'information contenue dans les propos et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message.	⬅ 3e
4e	• Tirer profit *des éléments tels que les** mots clés, des exemples, des comparaisons et de la répétition pour soutenir *sa compréhension* [son écoute].	4e
5e ➡	• Appuyer et encourager ses interlocuteurs.	
5e	• Reformuler l'information [ou demander une reformulation de l'information] pour vérifier sa compréhension.	5e
	• Respecter les règles établies et intervenir de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 5e
6e	• Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, *la prosodie et les gestes* [et la répétition].	6e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

7^e	• Reprendre la parole suite à une interruption.	
	• Ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 7^e
	• Adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 7^e

Légende :

☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;

➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;

⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
	• Utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension.	⬅ M
1re ➡	• Prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage.	⬅ 2e
1re ➡	• Utiliser les indices visuels, le débit de parole et l'intonation pour soutenir sa compréhension.	
	• Utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension. p. 96	⬅ 1re
2e	• Poser des questions pour obtenir des clarifications.	2e
5e	• Reformuler l'information [ou demander une reformulation de l'information] pour vérifier sa compréhension. p. 99	5e
	• Établir des liens entre l'information contenue dans les propos et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message.	⬅ 3e
4e	• Tirer profit *des éléments tels que les* mots clés, des exemples, des comparaisons et de la répétition pour soutenir *sa compréhension* [son écoute]. p. 101	4e
3e	• Respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole.	3e
5e ➡	• Appuyer et encourager ses interlocuteurs.	
	• Respecter les règles établies et intervenir de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 5e
	• Ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 7e
	• Adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 7e
7e	• Reprendre la parole suite à une interruption. p. 104	7e

6ᵉ	• Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, *la prosodie et les gestes* [et la répétition] (p. 106)	**6ᵉ**

Analyse et modelage des stratégies de gestion

Fr	QUOI	Imm
	Utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension.	⬅ M
1re ➡	Prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage.	⬅ 2e
1re ➡	Utiliser les indices visuels, le débit de parole et l'intonation pour soutenir sa compréhension.	
	Utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension.	⬅ 1re

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à prêter une oreille attentive à l'interlocuteur tout en observant les éléments visuels, sonores et linguistiques qu'il utilise, y compris ses gestes, son intonation, son débit de parole ou les changements de volume, pour mieux saisir l'information ou le message qu'il veut transmettre.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer et de soutenir sa compréhension, de se concentrer sur l'information essentielle et de dégager les aspects du message transmis par le biais du paralangage.

QUAND

On utilise ces stratégies **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :
- quand l'interlocuteur présente des illustrations, fait des gestes, change de voix, etc. ;
- lors d'un bris de compréhension causé par la prononciation ou le débit de parole de l'interlocuteur.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :
- on n'a pas saisi certains éléments essentiels parce qu'on s'est laissé distraire par des éléments extérieurs (bruits, membres du groupe, environnement) ;
- on a eu des difficultés à capter certains aspects du message parce qu'on n'a pas tenu compte des renseignements fournis par les éléments visuels ou sonores et cela a nui à la compréhension du discours ;
- on n'a pas réussi à saisir ou à faire des liens entre les idées à cause du fait qu'on avait ignoré les éléments visuels ou sonores.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **prêter une oreille attentive à ses interlocuteurs;**
- **regarder le locuteur, de préférence*, afin de capter l'information qui se dégage des indices visuels** (mimique, gestes, etc.);
- **observer et interpréter les gestes, la mimique, le débit de parole et le volume de la voix de ses interlocuteurs;**
- **établir des liens entre le message entendu et l'interprétation de ces éléments pour vérifier la compréhension du discours ou pour résoudre un problème de compréhension.**

* Il faut également tenir compte des comportements propres à diverses cultures, par exemple, pour les autochtones, le fait de regarder quelqu'un droit dans les yeux peut dénoter une forme de défi ou un manque de respect, etc.

Mise en situation

Un enseignant constate, lors des discussions en petits groupes, que les élèves ne sont pas toujours attentifs aux propos de leurs camarades et n'utilisent pas les éléments qui accompagnent la parole pour comprendre les messages qui leur sont transmis. Il décide de leur présenter quelques stratégies qui viseront à tenir compte de ces aspects dans le contexte d'une discussion au sujet des avantages et des inconvénients d'habiter dans une ville ou à la ferme.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant démontre concrètement aux élèves les stratégies qui les aideront à prêter attention aux propos de leurs camardes lors des discussions de groupes.

► **J'écoute attentivement la personne qui parle. Je la regarde pour voir si elle fait des gestes ou se sert d'une mimique qui m'aidera à comprendre ce qu'elle dit.**

Ex. : Mark est en train de nous parler des inconvénients de vivre à la ferme. Il nous dit que ses grands-parents ont une ferme. Je vais bien écouter ce qu'il nous dit et ne pas me laisser distraire par les autres bruits dans la classe. Je veux bien comprendre ce qu'il veut nous dire, car je n'ai jamais vraiment réfléchi aux inconvénients d'habiter une ferme. Il m'apprend qu'on doit se lever très tôt pour accomplir tous les travaux de la ferme. Maintenant, il parle des machines de la ferme et il fait beaucoup de gestes qui vont peut-être m'aider à mieux comprendre ce qu'il dit.

► **J'observe et j'essaie de comprendre le message transmis par les gestes, les expressions du visage et la voix de celui qui parle.**

Ex. : Mark fait des gestes pour expliquer comment une des machines de ses grands-parents fonctionne. Il explique ce que fait cette machine en faisant des cercles avec sa main. Je l'écoute bien pour savoir pourquoi cette machine tourne ainsi. Est-ce qu'elle roule sur le sol?

Ex. : Julie nous parle des avantages de la ville. Elle nous dit qu'on peut faire beaucoup de sports en ville sans être obligé d'aller trop loin. Elle semble aimer les sports, car elle parle un peu plus fort, avec beaucoup d'enthousiasme dans sa voix, elle a l'air excitée, elle sourit, etc.

► **Pour mieux comprendre, je fais des liens avec ce que la personne dit, comment elle le dit et ce que je la vois faire.**

Ex. : Mark dit que cette machine sert à faire tourner la terre d'un petit jardin avant de semer des graines. J'avais mal compris son geste. Il faisait des cercles parce qu'une partie de cette machine tourne pour mélanger la terre et non pas parce qu'elle roule sur le sol.

Ex. : Julie nous dit maintenant que, si elle ne demeurait pas en ville, ce serait difficile de s'entraîner à ses deux sports préférés. J'avais raison de penser qu'elle aimait les sports.

QUOI

Fr		Imm
2e	Poser des questions pour obtenir des clarifications.	2e
5e	Reformuler l'information [ou demander une reformulation de l'information] pour vérifier sa compréhension.	5e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à poser des questions ou à demander une reformulation de l'information pour éclaircir un point, un détail, un mot ou tout autre aspect du sujet pour faciliter la compréhension d'un message; enfin, à reprendre l'information entendue et à la formuler à sa façon pour s'assurer d'avoir compris le message.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'éliminer les doutes et les incertitudes qui pourraient nuire à la compréhension globale du message.

QUAND

On utilise ces stratégies **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut obtenir une clarification d'une idée présentée par un des interlocuteurs;
- quand on entend des informations ou des idées qui donnent lieu à diverses interprétations;
- quand on veut résoudre un bris de compréhension.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on a eu une compréhension erronée de certaines parties de la discussion;
- on avait mal compris un ou plusieurs détails essentiels du message et qu'on s'est senti incapable de participer à une partie de la discussion, alors que quelques questions posées à ses interlocuteurs auraient pu éclaircir ces points et empêcher ce sentiment d'exclusion.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **reconnaître que ce qu'on a entendu n'est pas clair;**
- **identifier l'élément qui pose des problèmes;**
- **formuler des questions ou demander une reformulation qui permettraient d'éclaircir certains aspects qui posent des problèmes;**
- **redire à sa façon la partie du message qui pose un problème.**

Mise en situation

Un enseignant constate que les élèves hésitent souvent à poser des questions ou à demander des clarifications lors d'une discussion ou d'un entretien avec un camarade. Il leur propose une activité où ils devront s'entretenir avec un partenaire de ce qu'ils ont trouvé de surprenant à la suite d'une présentation ou d'une lecture traitant de la colonisation en Nouvelle-France.

Modelage

Pour aider les élèves à demander des précisions ou à vérifier s'ils comprennent bien les propos de leur interlocuteur, l'enseignant modèle pour ses élèves les stratégies qu'ils pourront utiliser lors de l'entretien.

▶ **Je viens d'entendre quelque chose que je ne comprends pas. J'identifie l'élément qui n'est pas clair.**

Ex. : Mon partenaire me dit qu'il est surpris par les seigneuries. Je ne sais pas vraiment ce qu'il veut dire par cela. Il me dit que ça le surprend, mais ne me donne pas assez d'information au sujet de ce qu'il pense.

▶ **Je formule une question ou je demande une reformulation pour éclaircir le point qui pose un problème.**

Ex. : J'ai besoin d'avoir une meilleure idée de ce qu'il veut dire. J'attends qu'il finisse son idée et je lui demande poliment une clarification à l'aide des questions :
Qu'est-ce qui t'a surpris au sujet des seigneuries? Peux-tu me donner des exemples
ou
Peux-tu m'expliquer à nouveau ce que tu as dit au sujet de la façon de diviser les terres sur les seigneuries?

▶ **Je redis à ma façon l'idée présentée pour vérifier si j'ai réussi à comprendre.**

Ex. : Je crois comprendre un peu plus son point de vue. Je vais vérifier en lui disant :
Ce qui t'a surpris, c'est que les terres, c'est-à-dire les fermes, étaient longues et étroites parce qu'ici, dans l'Ouest canadien, elles étaient rectangulaires et beaucoup plus grandes? Est-ce que j'ai bien compris? Ah oui, tu as aussi été surpris d'apprendre que toutes les terres appartenaient au seigneur et non pas aux colons.

Q U O I

Fr		Imm
	Établir des liens entre l'information contenue dans les propos et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message.	← 3e
4e	Tirer profit *des éléments tels que les* mots clés, des exemples, des comparaisons et de la répétition pour soutenir *sa compréhension* [son écoute].	4e

DEUXIÈME SECTION

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à se servir de l'information et des concepts que l'on a intériorisés au cours des années au sujet du contenu de la discussion et à en faire une base sur laquelle bâtir de nouvelles connaissances; à valider ses connaissances antérieures ainsi qu'à modifier celles qui se révèlent erronées; à identifier des indices qui aident à délimiter son champ de concentration et à mieux saisir et retenir l'information importante.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faciliter sa compréhension des idées présentées lors d'une discussion, de mieux saisir l'information nouvelle et d'orienter son attention vers des aspects plus précis et vers les éléments clés de l'information. Cela permet de vérifier ses hypothèses ou ses connaissances sur un sujet et d'ajuster, de renforcer ou de valider ses conceptions (les connaissances déjà construites) en fonction des propos entendus. Ceci favorise aussi une meilleure compréhension du sujet et permet de faire part, lors de la discussion, de ce qu'on a compris en s'appuyant sur des détails ou des exemples concrets.

QUAND

On utilise ces stratégies **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à partir de l'information donnée, des questions ou des commentaires émis par ses interlocuteurs lors de la discussion;
- quand on veut faciliter l'ajout de nouvelles connaissances;
- quand les informations ou les idées sont présentées avec des exemples à l'appui ou de façon comparative;
- quand le message est accompagné de peu d'éléments visuels.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas tenu compte de ce qu'on savait déjà sur un sujet et que cela a nui à la compréhension ou à la sélection de la nouvelle information;
- on a eu des difficultés à saisir certaines parties de la discussion;
- on a eu des difficultés à fournir des exemples sur l'information retenue;
- on a eu du mal à soutenir sa compréhension et, par conséquent, on a perdu l'intérêt pour la discussion.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **écouter attentivement le discours en faisant des liens, au fur et à mesure, entre ce qu'on connaît déjà sur le sujet et ce qu'on vient d'entendre et d'apprendre, pour reconstruire le sens du discours;**
- **repérer les mots clés, les répétitions, les exemples et les comparaisons; se rappeler que :**
  - les mots clés orientent en permettant de dégager le thème ou les aspects importants du sujet (mots reliés au sujet, marqueurs de relation, etc.);
  - les répétitions reprennent l'information importante;
  - les exemples illustrent ce qui est dit;
  - les comparaisons présentent des similitudes et des différences;
- **se servir de ces indices pour reconstruire le sens du discours;**
- **modifier les connaissances antérieures qui se révèlent inexactes.**

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves ne tiennent pas toujours compte de leurs connaissances antérieures pour comprendre les messages transmis par leurs interlocuteurs. De plus, ils ont parfois de la difficulté à modifier leurs connaissances antérieures, ce qui cause des malentendus ou la conservation de connaissances erronées. L'enseignant veut présenter aux élèves des stratégies qui leur permettront de tenir compte de ces facteurs et d'utiliser plusieurs indices qui les aideront à comprendre les messages transmis lors d'une discussion en petit groupe. Les élèves viennent de terminer, en groupe de deux, un projet de recherche portant sur les régions du Québec (Études sociales, 4ᵉ année). L'enseignant propose d'échanger, en groupe de quatre, ce qu'ils ont trouvé intéressant au sujet de ces régions.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle les stratégies qui pourront aider les élèves à comprendre les idées présentées lors de la discussion en petits groupes et à les intégrer à leurs connaissances antérieures.

► **J'écoute attentivement le discours et je fais les liens entre mes connaissances du sujet et ce que je viens d'entendre et d'apprendre de nouveau.**

Ex. : Michelle et James nous parlent des Laurentides. Je n'ai jamais entendu parler de cette région, mais elle nous dit que c'est au nord de Montréal. Je me souviens bien où est situé Montréal sur la carte du Québec, ce qui me donne une idée de l'endroit où se retrouvent les Laurentides.

J'identifie les mots clés, les répétitions, les exemples et les comparaisons. Je me sers de ces indices pour reconstruire le sens du message.

Ex. : Michelle et James répètent souvent les mots **tourisme**, **touriste**, **activités de loisir** quand ils parlent de cette région. Ils donnent plusieurs exemples d'activités touristiques et de loisir populaires dans cette région, comme le ski, le canotage et le camping, ce qui m'aide à mieux comprendre ce qu'ils veulent dire par cela. Ils font aussi des comparaisons avec l'Alberta, ce qui m'aide à comprendre. Ils nous expliquent qu'il y a beaucoup de lacs dans les Laurentides, qu'ils sont beaucoup plus profonds que ceux qu'on retrouve dans les Prairies et qu'ils sont souvent entourés de petites montagnes.

En discutant avec d'autres, je réalise que certaines de mes idées sur ce sujet étaient fausses.

Ex. : Quand ils ont parlé de montagnes, j'ai été surpris parce que je ne pensais pas qu'il y avait des montagnes au Québec. Je pensais qu'au Canada, il y avait surtout les montagnes Rocheuses à Banff et à Jasper et les montagnes de la Colombie-Britannique. D'après ce qu'il nous explique, il me semble comprendre que les montagnes au Québec sont différentes de celles de l'Alberta.

Q U O I

Fr		Imm
3e	Respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole.	3e
5e ➡	Appuyer et encourager ses interlocuteurs.	
	Respecter les règles établies et intervenir de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 5e
	Ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 7e
	Adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 7e
7e	Reprendre la parole suite à une interruption.	7e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à respecter ses interlocuteurs et les règles qui assurent le bon déroulement d'une discussion telles que : le droit de parole, la valorisation des propos de chacun, la pertinence des interventions, etc.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faciliter le bon déroulement de la discussion en portant une attention particulière à son comportement envers ses interlocuteurs et à la pertinence de ses interventions.

QUAND

On utilise ces stratégies **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on participe à une discussion de groupe ou à un entretien;
- quand on veut permettre à chacun d'exprimer ses idées;
- quand on veut encourager ses interlocuteurs et valoriser leurs propos;
- quand on veut se faire entendre et comprendre par ses interlocuteurs;
- quand on veut éviter les malentendus et assurer le bon déroulement de la discussion;
- quand on veut s'en tenir au sujet à traiter.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de resoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas respecté le droit de parole de ses interlocuteurs, ce qui a causé de la confusion et du mécontentement;
- on a constaté qu'une ou deux personnes ont monopolisé la discussion;
- on a remarqué que certains membres du groupe ont eu de la difficulté à participer à la discussion;
- on a remarqué que ses interlocuteurs avaient parfois de la difficulté à entendre ou à comprendre ses propos;
- l'esprit d'entraide lors de l'entretien ou de la discussion était plutôt faible, car on n'a pas su valoriser les propos de chaque interlocuteur;
- on s'éloignait parfois du sujet de la discussion, car on avançait des propos qui ne présentaient pas d'intérêt pour l'ensemble du groupe.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **attendre le moment approprié pour intervenir dans la discussion;**
- **reconnaître la valeur des propos de ses interlocuteurs en faisant attention à sa façon de réagir ou de parler;**
- **utiliser des mots d'encouragement;**
- **juger s'il convient ou non d'intervenir;**
- **tenir compte de ce qui a été dit précédemment;**
- **déterminer si ses propos sont pertinents et présentent un intérêt pour l'ensemble du groupe;**
- **appuyer ses propos de gestes ou de mimique et varier le débit ou le volume de la voix pour créer certains effets ou augmenter l'intérêt de ses interlocuteurs;**
- **exprimer le fait qu'on a été interrompu.**

Mise en situation

Un enseignant veut approfondir avec ses élèves, les stratégies qui assurent le bon fonctionnement d'une discussion. Il constate qu'il y a parfois des élèves qui dominent la discussion, d'autres qui perdent l'intérêt, certains ne font pas attention à leur façon de réagir aux idées de leurs camarades et quelques-uns s'éloignent du sujet de la discussion. Dans le but de planifier une journée de plein air pour les classes de la 5^e^ et de la 6^e^ année, les élèves discutent, en petits groupes, d'activités possibles pour cette journée spéciale.

Modelage

Pour aider les élèves à utiliser ces stratégies, l'enseignant démontre comment il peut les mettre en pratique lors d'une discussion en petits groupes. Pour approfondir l'observation de ces stratégies, il se décide à présenter ce modelage avec un ou deux élèves bénévoles.

► **J'attends le bon moment pour participer à la discussion.**

Ex. : On a décidé de faire un tour de table pour commencer. J'ai déjà parlé une fois. Quand chaque membre de notre groupe aura eu son tour, je pourrai indiquer que je veux parler en levant la main tel que convenu.

▶ **Je reconnais que chaque personne dans le groupe a le droit de présenter ses idées.**
Je fais attention à ma façon de réagir aux idées des autres et j'utilise des mots d'encouragement.

Ex. : Je fais attention de ne pas parler trop longtemps et de permettre à chacun de présenter des idées.

Je ne suis par trop certain d'être d'accord avec l'idée de Simon d'organiser une compétition qui consiste à faire une course « à trois pattes » (deux concurrents sont attachés à la cheville). C'est l'idée d'une compétition qui me dérange un peu. Par contre, j'écoute bien ce qu'il a à dire et je ne parle pas contre son idée. Je réfléchis un peu et je l'encourage en disant :
– *J'aimerais penser un peu plus à l'idée d'une compétition, mais j'aime beaucoup ta suggestion de faire une course « à trois pattes ». Ça pourrait être très amusant. Ce serait peut-être intéressant de penser à d'autres activités possibles à partir de ton idée, qui n'auraient pas nécessairement recours à la compétition comme telle. On pourrait peut-être établir un parcours à obstacles où il s'agit de relever un défi plutôt que de gagner une course.*

▶ **Je décide si je dois intervenir.**

Ex. : Julie et Corey parlent depuis longtemps d'une partie de soccer. Pour qu'on puisse discuter d'autres activités qu'on aimerait planifier, je crois que je vais intervenir pour leur dire qu'on va noter leurs idées et qu'on pourrait peut-être préciser les derniers détails un peu plus tard.
ou
Ex. : Julie et Corey ont vraiment de bonnes idées concernant la partie de soccer. Je vais les laisser finir avant de présenter mes idées pour le pique-nique.

▶ **Je tiens compte de ce qui vient d'être dit.**
Je me demande si ce que je veux dire rejoint le sujet de discussion et aide tout le groupe à accomplir la tâche.

Ex. : On est en train de parler d'une activité qui pourrait réunir tout le monde à la fin de la journée.

Quelqu'un a dit qu'on pourrait se diviser en deux grandes équipes et participer à un jeu facile à comprendre. C'est le bon moment de présenter mon idée de jouer au drapeau. Je leur explique le jeu en leur parlant de mon expérience au camp des Scouts. Je leur dis que je trouve le jeu du drapeau vraiment amusant avec un grand groupe. Je ne raconte pas les autres détails de ma fin de semaine au camp des Scouts, car ça nous éloignerait du sujet de notre discussion. Je pense à ce qui va nous aider à planifier la journée de plein air. Ce n'est pas le temps de parler de mes petites aventures!

J'utilise des gestes, la mimique et je vérifie le débit ou le volume de ma voix pour assurer le bon déroulement de la discussion.

Ex. : Quand j'écoute les autres, je montre que je me concentre sur ce qu'ils disent (soit en les regardant, en hochant la tête, en souriant si ça peut les encourager, etc.). Je n'utilise pas des gestes ou une certaine mimique pour me moquer des autres ou pour me montrer impatient. Je fais attention de parler assez fort pour qu'on m'entende et assez lentement pour me faire comprendre. Je ne parle pas trop fort non plus parce que cela pourrait donner l'impression que mes idées sont plus importantes que celles des autres. J'ai un peu de difficulté à expliquer le jeu du drapeau, je vais utiliser des gestes ou des dessins plutôt que de perdre patience, etc.

J'indique que j'ai été interrompu.

Ex. : Si quelqu'un m'a interrompu, je vais lui demander poliment de me laisser continuer :
– Est-ce que je peux terminer, s'il te plaît? Je n'avais pas fini d'exprimer mon idée.

QUOI

Fr		Imm
6e	Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, *les exemples, la prosodie et les gestes* [et la répétition].	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à observer et/ou tenir compte des réactions de ses interlocuteurs à ses propos et, en cas d'incompréhension, à choisir des moyens pour clarifier ses propos.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'assurer une meilleure compréhension de son message et de faciliter le déroulement de la discussion.

QUAND

On utilise cette stratégie **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand il y a un bris de compréhension, lors d'une discussion ou d'un entretien;
- quand on doit ajouter des explications pour clarifier ses propos;
- quand des interlocuteurs ont de la difficulté à entendre ou à suivre ses propos.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas prêté une attention particulière aux réactions de ses interlocuteurs pour vérifier s'ils comprenaient son message;
- on n'a pas pensé à utiliser des exemples, d'autres mots ou des gestes pour assurer une meilleure compréhension de son message;
- on a utilisé un débit de parole trop rapide, on ne parlait pas assez fort, on ne prononçait pas toujours clairement, etc.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction à l'oral en suivant la démarche ci-dessous :

- **observer les réactions de ses interlocuteurs;**
- **vérifier si le message est compris ou entendu** *si on constate un bris de compréhension;*
- **faire appel aux stratégies nécessaires pour clarifier ses propos** (ex. : donner des exemples, expliquer un mot ou utiliser un mot plus familier, ajuster le débit ou l'intensité de la voix, utiliser des gestes, comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu, etc.);
- **vérifier si les moyens utilisés ont été efficaces**.

Mise en situation

Un enseignant constate que les élèves ont parfois de la difficulté à bien expliquer l'information qu'ils présentent lors d'une discussion ou d'un entretien, par exemple, leurs interlocuteurs leur demandent souvent de présenter des exemples, de répéter certains éléments clés, d'utiliser plusieurs moyens pour se faire comprendre, etc. À partir d'un thème sur les carrières, l'enseignant leur propose de discuter en petits groupes de la formation requise pour certains choix de carrière. Au moment de la discussion, les élèves auront fait une petite recherche sur une carrière qui leur semble intéressante.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment on peut utiliser cette stratégie pour assurer une meilleure compréhension de son message et faciliter le déroulement de la discussion.

► **J'observe les réactions des autres.**

Ex. : Je discute avec mes camarades de la formation nécessaire pour envisager une carrière en patinage artistique. Je vois que lorsque je parle des diverses sortes de tests, ils semblent avoir de la difficulté à comprendre.

► **Je vérifie si ce que je dis est compris ou entendu.**

Ex. : Je demande à mes camarades s'ils ont compris mes explications au sujet des tests de patinage. Je réalise qu'ils ont compris l'idée des tests de danse, mais qu'ils aimeraient que je leur explique un peu plus les tests d'habiletés de patinage.

► **J'utilise les moyens nécessaires pour qu'on m'entende ou qu'on me comprenne. Je vérifie si les moyens utilisés ont été efficaces.**

Ex. : Pour qu'ils comprennent bien ce qu'on fait pour les tests d'habiletés, je leur présente quelques **exemples** d'exercices d'habiletés de patinage qu'on doit apprendre. Certains sont faciles à comprendre d'autres sont plus complexes. Pour ces derniers, je fais une petite **démonstration**.

Je présente à mon groupe deux sortes de virages et je **répète** chaque démonstration deux fois. Je **parle lentement** pour expliquer les virages. Je demande aux membres de mon groupe s'ils ont compris ou s'ils veulent essayer de faire l'exercice.

ÉVALUATION DE L'INTERACTION

Stratégie d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. Cette étape d'évaluation permet à l'interlocuteur :

- d'analyser les indices, les pistes et les moyens utilisés pour faciliter le bon déroulement de la discussion;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des bris de compréhension;
- de déterminer les stratégies d'interaction les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine discussion;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de sa participation à une discussion.

L'analyse qui suit, présente la stratégie d'évaluation, telle qu'elle est formulée dans le programme d'études de français langue première, mais son utilisation pourrait être aussi profitable dans l'enseignement du français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
6e	• Évaluer sa participation à une discussion.	

Analyse et modelage de la stratégie d'évaluation

Q U O I

Fr | Imm

6e ➡ Évaluer sa participation à une discussion.

Définition du RAS : Cette stratégie d'évaluation consiste à faire un retour verbal ou écrit sur tous les moyens pris pour participer à la discussion, c'est-à-dire ce qu'on a fait pour que son comportement et ses propos contribuent à faire avancer la discussion et à cerner les éléments à améliorer lors de sa participation.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prendre conscience et de parler de sa façon de participer à une discussion; ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés d'interaction, mais aussi à cerner les éléments à améliorer lors de sa participation à la discussion, et à chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant et après toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'un entretien ou d'une discussion qui suit un projet d'interaction;
- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'une discussion pour mieux réussir lors d'une prochaine situation semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour participer à une discussion;
- quand on ressent le besoin d'un soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine situation semblable.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'interaction si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on reproduisait le même genre d'erreurs ou qu'on éprouvait les mêmes difficultés lors d'une discussion;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certaines difficultés rencontrées lors de la discussion;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la situation.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **expliquer l'influence de ses connaissances et de ses expériences antérieures sur la contribution à la discussion;**
- **examiner le genre de difficultés qu'on éprouve durant l'interaction;**
- **expliquer ce qu'on fait pour les surmonter et si cela fonctionne bien;**
- **parler de l'efficacité des moyens pris (processus) pour participer à la discussion;**
- **faire le bilan des connaissances acquises lors de la discussion.**

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens et discussions avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point il serait profitable pour eux et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir à tout le processus qu'ils suivent lors de leur participation à une discussion. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de leur comportement et de leurs réactions pendant la discussion, mais aussi d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes ou leurs difficultés par rapport à la participation à l'interaction. Cela les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine discussion, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider à acquérir les stratégies nécessaires, pour favoriser leur engagement face à ce qu'ils font ou pour améliorer le degré de participation à une discussion.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après une discussion.

► **Je reconnais l'apport de mes connaissances et de mes expériences antérieures lorsque j'ai contribué à la discussion.**

Ex. : Je me rends compte que le fait d'avoir déjà eu l'occasion, dans le passé, de recueillir certaines informations sur le sujet ou le fait que je connaissais généralement le vocabulaire utilisé m'a aidé à contribuer à la discussion.

Je fais un retour sur le genre de difficultés que j'ai éprouvées durant l'interaction.

Je pense à ce que j'ai fait pour surmonter les difficultés et si cela a bien fonctionné.

Ex. : Je constate que je n'avais pas respecté le droit de parole de certains membres du groupe en leur coupant la parole.
⇨ Ex. : Je me suis excusé auprès d'eux quand ils m'ont indiqué que je les avais interrompus plus d'une fois. J'ai pris le temps de bien les écouter et de demander la parole quand ils avaient fini de présenter leur idée. Je crois qu'ils ont apprécié mon effort.

Ex. : J'ai eu de la difficulté à comprendre l'idée présentée par un interlocuteur.
⇨ Ex. : J'ai posé quelques questions, mais j'aurais dû reformuler son idée pour vérifier si j'avais bien compris ce qu'il voulait dire.

Ex. : Je n'ai pas aimé l'idée d'un membre du groupe et, à cause de cela, je ne lui ai pas donné le temps de la présenter en détail.
⇨ Ex. : La prochaine fois, je vais prendre le temps de bien écouter les idées de tous les membres du groupe et de reconnaître que chacun a le droit de les présenter. Je vais réfléchir en me demandant pourquoi cette idée ne me plaît pas et je vais essayer de discuter des aspects intéressants qui peuvent sortir de cette idée.

Ex. : À un moment donné, j'avais perdu le fil de la discussion, par manque d'attention.
⇨ Ex. : Je n'ai pas décroché de la discussion, je me suis concentré sur la suite et cela m'a aidé à inférer ce que j'avais manqué; si cela ne m'a pas aidé à comprendre l'idée, je l'ai éclaircie en posant une question.

Je fais un retour sur l'efficacité des moyens pris pour participer à la discussion.

Ex. : J'ai réalisé que j'avais tendance à interrompre les autres. Je me suis excusé et j'ai été capable de les écouter plus attentivement et d'attendre mon tour pour parler. J'ai aussi découvert que je peux encourager les autres à participer à la discussion en valorisant leurs idées. J'ai manqué un peu d'attention, mais j'ai réussi à suivre le déroulement de la discussion en me concentrant sur la suite.

Je fais le bilan des connaissances acquises lors de la discussion.

Ex. : En participant à la discussion, j'ai constaté que j'avais déjà quelques connaissances sur le sujet. Toutefois, lors de la discussion, je me suis rendu compte que ce que je savais n'était pas toujours exact. Cette discussion a changé mes impressions sur [...].

ANNEXES

Sommaire des annexes

Exposé

FICHES DE RÉFÉRENCE

Annexe 1 : Le processus de présentation orale (exposé)
Annexe 2 : Formes et types de présentation orale (suggestions à l'élève et à l'enseignant)
Annexe 3 : Description de deux types d'exposés descriptifs visant à combler un besoin d'information
Annexe 4 : Description de l'exposé visant à combler un besoin d'imaginaire
Annexe 5 : Les composantes du schéma narratif
Annexe 6 : Comment organiser son discours (formule à quatre étapes)
Annexe 7 : La lecture à voix haute (lecture expressive)

FICHES D'ACTIVITÉS COMPLÉTÉES

Annexe 8 : Liste de phénomènes naturels
Annexe 9 : Plan - Exposé pour décrire un phénomène (*Les tornades*)

FICHES DE TRAVAIL

Annexe 10 : Schéma d'un remue-méninges
Annexe 11 : Plan de travail
Annexe 12 : Grille d'autoévaluation

FICHES DE RÉFÉRENCE

Annexe 13 : Plan – Exposé pour relater un événement ou une expérience personnelle
1re année FR : Relater un événement ou une expérience personnelle
3e année IMM : Relater un événement ou une expérience personnelle, en situation interactive et non interactive

Annexe 14 : Plan – Exposé pour exprimer ses besoins
1re année IMM : Produire un court message pour [...] exprimer ses besoins [...], en situation interactive et non interactive

Annexe 15 : Plan – Exposé pour décrire son environnement
1re année IMM : Produire un court message pour [...] décrire son environnement, en situation interactive et non interactive

Annexe 16 : Plan – Exposé pour exprimer ses goûts, ses préférences, ses sentiments ou ses émotions

2e année FR : Exprimer ses goûts et ses préférences et en donner les raisons
Exprimer ses sentiments et ses émotions

4e année IMM : Exprimer ses goûts, ses sentiments [...], en situation interactive et non interactive

Annexe 17 : Plan – Exposé pour décrire une réalité

2e année FR : Décrire une réalité selon plusieurs aspects

3e année IMM : Décrire une réalité selon plusieurs aspects, en situation interactive et non interactive

Annexe 18 : Plan – Exposé pour comparer des réalités

4e année FR : Comparer des réalités selon plusieurs aspects

Annexe 19 : Plan – Exposé pour exprimer ses intérêts et ses opinions

5e année FR : Exprimer ses intérêts et ses opinions

7e année IMM : Exprimer [...] ses opinions, en situation interactive et non interactive, en les justifiant à partir d'expériences personnelles

Annexe 20 : Plan – Exposé pour décrire un phénomène

7e année FR : Décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet

7e année IMM : Décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet, en situation interactive et non interactive

Annexe 21 : Plan général pour un exposé

Annexe 22 : Schéma narratif (de la 1re à la 3e année)

Annexe 23 : Schéma narratif (de la 4e à la 6e année)

Annexe 24 : Fiche d'évaluation formative (pour un exposé narratif)

Annexe 25 : Fiche d'évaluation formative générale (pour un exposé répondant à un besoin d'information)

Interaction

Annexe 26 : Le processus de présentation orale (interaction)

Annexe 27 : Occasions d'intégrer des stratégies de communication orale dans la pratique courante de son enseignement (de façon informelle)

Annexe 28 : Onze catégories d'expressions d'usage (présentes dans les programmes d'études de 1998)

Annexe 29 : Fiche d'activité sur les expressions d'usage

Annexe 30 : Le rôle de l'animateur

Bibliographie

Annexe 31 : Résumés d'articles sur la production orale

Le processus de présentation orale (exposé)

Le processus de présentation orale (exposé) comporte **trois étapes** : ***avant*** (planification), ***pendant*** (gestion) et ***après*** (évaluation).

Avant (planification)

L'élève détermine les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre; il
- se remémore ses expériences comme orateur et les stratégies utilisées;
- précise son intention de communication;
- explore les divers aspects de son sujet;
- sélectionne l'information pertinente;
- organise son information;
- choisit des supports visuels adéquats;
- analyse les conditions de présentation;
- identifie les caractéristiques du public cible;
- intègre la technologie (s'il y a lieu);
- prépare des cartes aide-mémoire;
- s'exerce en adoptant un style, un ton, un registre de langue et des éléments prosodiques appropriés à la situation de communication;
- apporte les modifications nécessaires au contenu et au format.

Juste avant de commencer son exposé, l'élève :
- prépare son matériel (supports technologiques et visuels);
- révise ses notes;
- fait des exercices d'articulation, de respiration ou de visualisation pour contrôler sa nervosité et parler clairement.

Pendant (gestion)

L'élève met en œuvre les stratégies prévues et s'adapte aux situations imprévues; il
- utilise des phrases complètes en respectant les mécanismes de la langue;
- consulte judicieusement ses cartes aide-mémoire;
- ajuste le débit de parole et le volume de sa voix;
- tient compte de ses gestes, de ses mouvements, de son maintien;
- établit un contact visuel avec le public;
- utilise divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible [supports visuels, modulation de la voix (intonation), déplacements (mouvements), questions à l'endroit du public, etc.];
- tient compte des réactions du public et fait les ajustements nécessaires (reformulation, pause, récapitulation, question directe au public, etc.);
- répond aux questions du public, s'il y a lieu;
- apporte des modifications au contenu ou au format de la présentation selon les changements survenus à la situation de communication.

(suite)

Après (évaluation)

L'élève vérifie l'efficacité des stratégies utilisées lors de son projet d'exposé et analyse ses acquis; il

- spécifie les notions et les habiletés acquises lors du projet;
- évalue son habileté à transmettre clairement un message (organisation et mécanismes de la langue);
- détermine sa maîtrise des éléments prosodiques et autres éléments extralinguistiques (gestes, mouvements, maintien, contact visuel avec le public);
- évalue sa capacité à s'adapter au contexte (réactions du public, modifications aux conditions de présentation, etc.);
- évalue le style et le ton utilisés;
- détermine les améliorations à apporter lors d'une prochaine présentation et comment il s'y prendra pour acquérir des habiletés.

Si le ***projet d'exposé est un travail d'équipe***, les élèves devront aussi tenir compte des stratégies suivantes.

Avant (planification)

Les élèves déterminent les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre; ils

- établissent les règles de fonctionnement du groupe;
- répartissent les tâches de préparation à l'exposé;
- déterminent la fonction ou le rôle de chacun lors de la présentation.

Pendant (gestion)

Les élèves utilisent les stratégies prévues; ils

- remplissent leur fonction ou leur rôle en créant une cohésion de groupe;
- établissent des liens entre les différents présentateurs;
- apportent du support aux présentateurs qui éprouvent des difficultés, s'il y a lieu.

Après (évaluation)

Les élèves :

- déterminent leur capacité à établir et à respecter les règles de fonctionnement du groupe;
- évaluent leur habileté à répartir les tâches et à déterminer la fonction ou le rôle de chacun;
- vérifient s'ils ont réussi à créer une cohésion de groupe lors de la présentation et à établir des liens entre les différents présentateurs.

Formes et types de présentation orale

(suggestions à l'élève et à l'enseignant)

FORMES DE PRÉSENTATION ORALE

Suggestions à l'élève

- Présentation en équipes
- Présentation avec l'aide de l'enseignant (enseignant : animateur; élèves : chroniqueur, invités, etc.)
- Présentation en ombres chinoises
- Présentation avec accessoires (lunettes de soleil et chapeau, masques, etc.)
- Jeu de rôles (incarnation d'un personnage, d'un spécialiste : chercheur, ingénieur, etc.)
- Présentation en post-synchronisation (deux élèves, qui sont hors de la vue du public, racontent une histoire, alors que deux élèves placés en face du public miment ce qui est raconté par les deux autres élèves. Chaque « élève-mime » est associé à un « élève-conteur ».)
- Présentation à l'aide de marionnettes
- Présentation enregistrée sur audiocassette ou vidéocassette
- Présentation sur Microsoft Power Point, Microsoft Illustrator, etc.
- Présentation théâtrale
- Tenue d'un stand (peut se faire en équipes ou individuellement)
- Présentation à des petits groupes d'élèves (4-5 dont deux font l'évaluation à partir de grilles fournies par l'enseignant). On peut alterner les évaluateurs au cours des présentations.

TYPES DE PRÉSENTATIONS À PRIVILÉGIER

Suggestions à l'enseignant

- *Présentations de courte durée*
- *Présentations où le public interagit régulièrement*
- *Présentations en équipe*
- *Présentations sous forme d'interview* (chronique de livres, de disques, de films ou rencontres d'un invité); raconter une aventure, un souvenir d'enfance, décrire un phénomène, une découverte, donner son point de vue, etc.

(suite)

- *Présentations informelles* (résumé d'un article de revue présentant un fait inusité, présentation d'un site Internet intéressant ou d'une blague trouvée dans un livre ou sur un site Internet, etc.)
- *Présentations devant un petit groupe* (table ronde)
- Présentations précédées ou suivies d'une discussion
- *Présentations de nature humoristique* (blague, post-synchronisation, exposés avec costumes ou accessoires amusants, thèmes drôles, légers ou absurdes, etc.)
- *Présentations de types variés* (sur audiocassette ou vidéocassette, avec l'appui de programmes informatiques, saynète, improvisation, table ronde, stand d'information, présentation à un public autre que la classe, présentation d'une personne, d'un texte à lire ou d'une vidéo, du contenu du cours, du travail d'équipe en cours, des propos d'une discussion, d'un travail réalisé à l'écrit, etc.)

À ÉVITER

- Présentations longues (durée)
- Présentation de plusieurs exposés l'un après l'autre
- Présentations uniquement individuelles
- Présentation d'exposés de nature uniquement didactique
- Présentations évaluées de façon sommative seulement

Description de deux types d'exposés descriptifs visant à combler un besoin d'information

(tels qu'ils sont présentés dans les programmes d'études de français langue première/français langue seconde – immersion)

EXPOSÉ DESCRIPTIF
pour décrire une réalité (besoin d'information)

- L'exposé descriptif a pour **but** de décrire une réalité concrète ou abstraite en fournissant quelques caractéristiques sur divers aspects du sujet choisi.
- L'information est ***présentée*** de façon objective même si la conclusion fait connaître son impression générale sur le sujet.
- On y inclut divers procédés (définition, comparaison, exemple, analogie, etc.) afin de préciser les caractéristiques pour chaque aspect du sujet traité.
- L'information peut être présentée selon diverses structures : énumérative, séquentielle, comparative, problème(s) et solution(s) ou cause à effet.
- Les **thèmes** abordés dans ce genre d'exposé portent sur des objets, des personnes, des animaux, des lieux, des concepts, des procédures, des coutumes, etc.
- On utilise en général des verbes au présent ou à l'imparfait, beaucoup d'adjectifs descriptifs, des comparaisons, des métaphores, etc.
- **Exemples d'exposés descriptifs visant à décrire une réalité** : portrait, compte rendu, itinéraire, reportage, règles de jeu, procédure scientifique, règles de grammaire, etc.

EXPOSÉ DESCRIPTIF
pour s'exprimer (besoin d'information)

- L'exposé descriptif a pour **but** d'exprimer ses besoins, ses goûts, ses sentiments, ses opinions, ses intérêts, etc., en fournissant quelques caractéristiques sur divers aspects du sujet choisi.
- L'information est présentée de façon subjective et fait connaître son impression générale sur le sujet.
- On y inclut divers ***procédés*** (définition, comparaison, exemple, analogie, etc.) afin de préciser les caractéristiques pour chaque aspect du sujet traité.
- L'information peut être présentée selon diverses structures : énumérative, séquentielle, comparative, problème(s) et solution(s) ou cause à effet.
- Les **thèmes** abordés dans ce genre d'exposé portent sur des sujets d'intérêt général tels que l'expérience de vie, les loisirs, l'actualité, l'environnement, la culture, la science, les sciences humaines, etc.
- On utilise en général des verbes au présent ou à l'imparfait, beaucoup d'adjectifs descriptifs, des comparaisons, des métaphores, etc.
- **Exemples d'exposés descriptifs visant à s'exprimer** : compte rendu, présentation, chronique, etc.

Description de l'exposé visant à combler un besoin d'imaginaire

(tel qu'il est présenté dans les programmes d'études de français langue première/français langue seconde – immersion)

EXPOSÉ NARRATIF

- L'exposé narratif a pour **but** de divertir l'auditeur en explorant le monde de l'imaginaire.
- Le contenu est présenté de manière à susciter le rêve, le rire, le suspense ou diverses émotions chez l'auditeur. L'histoire est racontée selon la structure du **schéma narratif**.
- On y inclut divers ***procédés*** (anticipation, retour en arrière, accélération, dialogue, monologue intérieur, aparté, etc.) afin de soutenir l'intérêt et la curiosité de l'auditeur.
- On y crée divers effets : dramatique, humoristique, de surprise (rebondissement), de vraisemblance, d'exagération, d'ambiguïté, etc.
- On utilise en général une combinaison de temps de verbes au passé, de figures de style, d'expressions populaires ou idiomatiques, de jeux de mots, de registres de langue variés, de phrases complexes, de phrases interjectives, d'onomatopées, etc.
- **Exemples d'exposés narratifs** : récit, conte, nouvelle, fable, etc.

Les composantes du schéma narratif

L'élève de l'élémentaire est amené à imaginer et à rédiger ses propres récits. Une bonne connaissance du schéma narratif lui permet de créer des histoires qui respectent les composantes essentielles d'un récit bien structuré.

Voici les définitions des quatre composantes du schéma narratif*.

▶ La situation initiale

C'est le commencement de l'histoire, le point de départ. La situation présentée est souvent banale, ordinaire, anodine. En voici quelques exemples :

Une femme du quartier *va faire une promenade*…	dans le parc.
Trois jeunes filles *construisent un château de sable*…	sur la plage des Fantômes fous.
Ta cousine *va faire la cueillette de saskatoons*…	par un bel après-midi ensoleillé.
Tu *te rends à ton cours d'éducation physique*…	par un matin froid.
Ta mère *s'achète un nouveau jeu électronique*…	au grand magasin virtuel du centre commercial.

- La situation initiale permet, la plupart du temps, de présenter :
  - le personnage principal ou les personnages du récit (voir mots en **caractères gras** dans les exemples ci-dessus);
  - la première action qu'il pose (voir mots soulignés dans les exemples ci-dessus).
- La situation permet, parfois, de présenter :
  - le ou les lieux où se déroule l'action de départ (voir mots en caractères réguliers dans les exemples ci-dessus);
  - le moment ou le temps précis où se déroule cette action (voir mots en caractères réguliers dans les exemples ci-dessus);
  - de courtes descriptions, soit du personnage principal, des lieux ou autres détails pertinents à l'histoire.

* Certains renseignements dans l'Annexe 5 sont puisés du CD-ROM intitulé : *Magimot et le récit d'aventures* (Version 3.1), un outil développé par un enseignant en collaboration avec la Commission scolaire de la Capitale (Québec) pendant l'année scolaire 2000-2001. Pour plus d'information sur ce CD-ROM, communiquer avec cette commission scolaire par téléphone au (418) 686-4040.

> À noter que ce CD-ROM est soumis pour la consultation de l'enseignant uniquement. **Il n'a pas été évalué par le Comité « Reconnaître les différences et promouvoir le respect »** d'Alberta Learning. Avant de suggérer aux élèves la consultation de ce CD-ROM, l'enseignant doit absolument s'assurer que le contenu ne pourrait, en aucun cas, heurter la sensibilité de ses élèves ou de la communauté.

L'élément déclencheur (événement perturbateur)

C'est le moment de l'histoire où la vie du personnage principal change. Un événement perturbateur est essentiel à l'évolution du récit. Sans lui, il n'y a ni aventures, ni péripéties.

L'élément déclencheur peut être :

Une personne, un animal, un objet, un obstacle, une menace, un danger, une surprise, un doute, une faute d'attention, etc.	qui perturbe, trouble ou transforme	la vie du personnage principal.

Remarque :
Dans un récit d'une à deux pages, l'élément déclencheur est présenté :
- dans une seule phrase ou un court paragraphe;
- souvent dès le deuxième paragraphe, après la description des lieux et des personnages.

Le déroulement (ou le développement)

C'est l'ensemble des actions, des événements ou des péripéties qui découlent de l'élément déclencheur. Le déroulement permet également de préciser les réactions du personnage principal aux événements qui surviennent (et aussi celles des personnages secondaires).

En racontant les diverses péripéties, il faut :
- montrer comment l'événement perturbateur bouleverse la vie du héros;
- présenter la difficulté, l'obstacle, ou la menace principale que le héros doit surmonter;
- décrire les réactions du héros et des autres personnages face à la menace;
- préciser les moyens utilisés par le héros pour surmonter l'obstacle en question.

La situation finale

C'est la façon dont se termine l'histoire, par la réussite ou l'échec du personnage principal vis-à-vis de l'obstacle qu'il a eu à surmonter. La situation finale permet aussi de décrire comment sera la vie du héros ou celle des personnages secondaires (et les lieux où ils ont évolué) après avoir surmonté ou affronté l'obstacle. C'est le retour à la situation normale.

Remarque :
Dans un récit d'une à deux pages, la situation finale est présentée :
- dans un seul paragraphe;
- souvent, dans le dernier paragraphe du texte.

Comment organiser son discours

(formule en quatre étapes)

Avant de préparer son discours, on doit bien cerner le pourquoi de son exposé. Est-ce que c'est pour répondre à un besoin :

1. **d'information** :
   – informer l'auditoire (Ex. : un exposé didactique, un reportage)
   – influencer ou convaincre l'auditoire (Ex. : un discours électoral)
   – motiver l'auditoire (Ex. : lorsque l'orateur requiert la participation de l'auditoire pour accomplir quelque chose)
2. **d'imaginaire et d'esthétique** :
   – amuser ou divertir l'auditoire (Ex. : un récit, une aventure, un poème)

Si le « pourquoi » de votre exposé est bien cerné, cela vous aidera à choisir le contenu (le quoi) et la forme de présentation (le comment).

Utiliser la **formule à quatre étapes (ÉPÉE)** pour organiser votre discours et pour vous assurer un bon plan d'attaque :

1. **Eh bien?**	➜ Énoncé
2. **Puis alors?**	➜ Intention
3. **Et… par exemple**	➜ Développement
4. **En bref…**	➜ Conclusion

Voici le sens de chacune des étapes :

1. Eh bien?

C'est la phase d'ouverture, le moment d'attirer l'attention de l'auditoire. Chaque personne dans la salle est perdue dans ses propres pensées et se prépare tant bien que mal à écouter l'orateur. Il y a un peu d'apathie et d'ennui parmi les gens. Si vous débutez votre exposé par une phrase d'ouverture enthousiaste, les auditeurs se réveilleront mentalement. Ils ne penseront plus : « Eh bien? », ils penseront : « Qu'est-ce que cette personne va me dire? ».

2. Puis alors?

C'est l'intention de communication que vous vous fixez (le message que vous voulez communiquer). Chaque personne de l'auditoire est maintenant préparée à vous écouter. Vous devez donc leur donner un thème, une perspective, un point d'intérêt, etc. Quelle direction votre discours va-t-il prendre? Si vous sautez cette étape, vous perdrez des auditeurs. Ils se demanderont intérieurement : « Qu'est-ce que cette personne a à me dire? (Qu'est-ce que l'exposé va me rapporter?) ».

(suite)

3. Et… par exemple

L'exemple illustre et donne de la valeur à l'intention de communication. Rien de mieux que des exemples tirés de votre expérience personnelle pour accrocher un auditoire. Toutefois, des exemples tirés d'expériences vécues par des amis ou des membres de la famille ou tirés d'articles de journaux, de livres, d'émissions de télévision, de statistiques et de faits donnent aussi du poids à ce que vous dites.

4. En bref…

C'est la conclusion de votre discours. L'auditoire et vous avez besoin de cette étape pour clore la communication. L'objectif de cette quatrième étape est de laisser un message concret dont les gens se souviendront. Cette conclusion découle directement de l'intention de communication présentée à la deuxième étape.

La lecture à voix haute

(lecture expressive)

La lecture à voix haute est une habileté importante à développer. À maintes occasions dans la vie, on peut être appelé à faire des lectures à voix haute. Rien de pire que de perdre tous ses moyens en de telles circonstances. Le bafouillage, le ton monocorde, les hésitations et les erreurs doublent en proportion lorsqu'on fait la lecture à un auditoire. La lecture à voix haute ne s'improvise pas, mais l'exercice continuel peut permettre à un lecteur de faire une bonne lecture à voix haute d'un texte qu'il n'a pas lu préalablement; tout est dans la maîtrise de certaines stratégies et de certaines connaissances de base.

Pour la plupart des élèves, il est souvent frustrant de devoir s'exécuter à brûle-pourpoint en classe et de faire une lecture expressive efficace, sans s'y être préparé. La lecture à voix haute demande beaucoup d'exercice surtout lorsqu'on est novice en la matière. Il faut maîtriser le texte, en connaître le contenu, y dégager les sentiments et faire passer les émotions dans la voix et le débit. À moins d'avoir affaire à des lecteurs d'expérience, la maîtrise de l'art de la déclamation et de la narration n'est pas instantanée. Toutefois, lorsqu'un jeune est bien initié à cet art, il peut en savourer tout le plaisir et le faire savourer à son auditoire.

Vous trouverez dans les trois tableaux qui suivent de l'information sur :

– Les douze stratégies efficaces pour la lecture à voix haute;
– La planification et la gestion de la lecture d'un texte;
– L'importance d'une bonne articulation (+ exercices).

Les douze stratégies efficaces pour la lecture à voix haute

Stratégies	Moyens de bien appliquer ces stratégies
1. Préparer soigneusement le texte que vous avez à lire.	L'exemple illustre et donne de la valeur à l'intention de communication. Rien de mieux que des exemples tirés de votre expérience personnelle pour accrocher un auditoire. Toutefois, des exemples tirés d'expériences vécues par des amis ou des membres de la famille ou tirés d'articles de journaux, de livres, d'émissions de télévision, de statistiques et de faits donnent aussi du poids à ce que vous dites.

(suite)

Stratégies	Moyens de bien appliquer ces stratégies
2. Adopter une position confortable.	Il est suggéré de placer ses pieds en diagonale et légèrement écartés si la lecture se faisait en position debout. Pour faciliter la lecture, il est aussi recommandé de tenir son livre dans une main à environ 35 à 45 centimètres (15 à 18 pouces) de son épaule.
3. Lire plus lentement que vous ne parleriez normalement.	Ralentir le débit afin de permettre aux auditeurs de bien comprendre l'information et de la visualiser.
4. Lire assez fort pour être entendu par les personnes au fond de la salle.	S'il y a des bruits dans l'auditoire ou à l'extérieur de la salle, interrompre la lecture jusqu'à ce que les bruits cessent.
5. Regarder l'auditoire aussi souvent que possible.	Parcourir l'auditoire des yeux tout en poursuivant sa lecture. (Pour se libérer du texte, il est utile d'avoir mémorisé certaines fins de phrases). Il peut être bon aussi d'établir un contact visuel avec un individu en interrompant le balayage de l'auditoire pendant une seconde ou deux.
6. Faire une variété de gestes.	Si vous utilisez un lutrin, garder vos deux mains libres pour faire des gestes. Éviter de placer vos deux mains sur le lutrin ou de distraire l'auditoire avec des maniérismes ou des tics (ex. : secouer sa monnaie dans les poches). *Note : Il faut tenir compte du fait que certains contextes de lecture à voix haute ne commandent pas l'utilisation de gestes.*
7. Varier votre débit de parole.	Faire des pauses pour créer des effets dramatiques. Augmenter légèrement lorsque des personnages parlent. Ralentir le débit pour marquer la fin du texte (dernière phrase de la conclusion) ou de l'extrait choisi.
8. Respecter la ponctuation.	Bien signaler les virgules et les fins de phrases en faisant les pauses appropriées.
9. Utiliser différents tons.	Modifier la voix pour exprimer la colère, l'humour, la tristesse, la joie, etc. ou pour différencier divers personnages qui prennent la parole dans le texte.

(suite)

La lecture à voix haute

(lecture expressive)

Stratégies	Moyens de bien appliquer ces stratégies
10. Bouger de temps en temps tout en évitant le balancement.	
11. Répéter certains mots que vous voulez accentuer.	Cette stratégie peut être utilisée principalement pour des textes narratifs : contes, fables, légendes, récits ou extraits de roman. Il faut y recourir occasionnellement seulement. Ne pas utiliser cette stratégie lors de la lecture de poèmes.
12. Garder votre calme si vous perdez le fil de votre lecture.	Si vous avez perdu le fil de votre lecture, faire une pause, parcourir le texte pour trouver où vous en étiez et continuer.

La planification et la gestion de la lecture d'un texte

Planification

1. Lire de cinq à dix fois le texte en question à voix haute ou jusqu'à ce que ce qu'on puisse bien visualiser la scène, l'événement, les personnages, les lieux et les objets qui sont décrits ou tout simplement cités. *Il est important de bien connaître le texte afin de pouvoir regarder l'auditoire de temps en temps.*
2. Dégager les sentiments ou les émotions que les images et les mots suggèrent afin de les laisser transparaître lors de la lecture à voix haute (noter ces sentiments, émotions dans la marge).
3. Indiquer, dans le texte, les pauses, les changements de tons ou de voix à faire ou les mémoriser par l'exercice.
4. IMMÉDIATEMENT AVANT DE COMMENCER LA LECTURE, prendre trois grandes respirations et chaque fois, expulser lentement l'air de ses poumons.

(suite)

Gestion

5. Prendre le temps de bien lire le titre du texte ou de l'extrait en question.
6. Adopter un volume de la voix de manière à être entendu par les personnes au fond de la salle.
7. Lire plus lentement que le débit utilisé dans la conversation de tous les jours.
8. Prononcer clairement les mots en articulant plus distinctement que d'habitude.
9. Regarder l'auditoire aussi souvent que possible.
10. Si le contexte ne permet pas l'utilisation de gestes, faire passer votre expression par le visage et les yeux, sans toutefois abuser d'une mimique distrayante.
11. Varier le débit selon les sentiments qui se dégagent du texte. (Par exemple, pour marquer la colère, accélérer légèrement. Pour exprimer la peur, l'amour ou la tendresse, ralentir le débit. Lire avec cœur et conviction.)
12. Utiliser différents tons de voix. (Par exemple, pour marquer la colère, parler plus fort et avec un ton plus grave. Pour exprimer la peur, la tendresse ou l'amour, parler plus bas, plus doucement. Cependant, il faut faire bien attention de ne pas trop baisser le ton à la fin des phrases. Sinon l'auditoire perdra certains de vos propos.)
13. Utiliser des voix différentes pour marquer le changement de personnage, s'il y a des dialogues.
14. Garder son calme si on se perd dans sa lecture. Faire une pause et parcourir le texte pour retrouver l'endroit où on avait interrompu sa lecture et continuer.
15. Avant de conclure, faire une mini-pause et lire la dernière phrase plus lentement que le débit utilisé au cours de la lecture. Cela crée un effet dramatique et signale à l'auditoire que le texte est terminé.

(suite)

La lecture à voix haute

(lecture expressive)

L'importance d'une bonne articulation

1. Pour être bien compris lorsque vous lisez devant un auditoire, prononcer chaque syllabe de manière à être clairement entendu.
2. Marquer, exagérer même, la prononciation de chaque consonne. Les sons qui se perdent facilement sont les consonnes : *t*, *d*, *b* et *p*. Pour ce faire, bouger énergiquement les lèvres et les mâchoires.
3. Ne pas serrer les dents lors de la lecture et ne pas contracter les côtés de la bouche

Notes

I. L'exagération de la prononciation des consonnes peut donner l'impression, au lecteur lui-même, que cela paraît affecté. L'auditoire, toutefois, appréciera chez le lecteur la clarté d'expression.

II. En améliorant son articulation, on a besoin de moins d'effort. On économise aussi de l'air en exigeant moins sur le plan de la respiration, et en conservant ainsi son énergie. Par le fait même, on est capable de parler plus longtemps et plus facilement.

Exercices

- Lire en face d'un miroir ou s'enregistrer. Noter les points à améliorer dans son articulation et apporter les correctifs nécessaires.
- Lire en bougeant énergiquement la langue, les lèvres et les mâchoires, en s'assurant de bien prononcer chaque son clairement.
- Parler pendant deux minutes en exagérant les mouvements de ses mâchoires et de son visage afin d'assouplir les muscles qui sont activés lors de la lecture expressive.
- Faire toutes sortes de mouvements faciaux avant une lecture à voix haute. Cela aide à détendre les muscles du visage.

Liste de phénomènes naturels

- Effet de serre
- Effet corona
- Inondation
- Avalanche
- Cyclone
- Tornade
- Tsunami
- Séisme (éruption volcanique)
- Éclipse
- Ouragan
- Aurore boréale
- Foudre
- Éclair
- Tonnerre
- Comète
- Étoile filante
- Feu de forêt
- Glissement de terrain
- Radioactivité
- Lumière ultraviolette
- Feu follet
- Botulisme aviaire
- Barre d'Étel
- Amincissement de la couche d'ozone
- Flottaison
- Autres (*à spécifier*)

PLAN – EXPOSÉ POUR DÉCRIRE UN PHÉNOMÈNE (Les tornades)

PHÉNOMÈNE :

Les tornades

INTRODUCTION :

- **Tornade** : vient de deux mots espagnols *tornado* = orage, *tornar* = tourner
- **Définition** : tempête de petite dimension, de couleur grise ou noire/blanche (mer) (concentre beaucoup d'énergie en peu d'espace, accompagnée d'orage violent, précédée de pluie, souvent de grêle, suivie de fortes averses
- **Types** : sur la terre, tornade – sur la mer, trombe d'eau ou trombe marine

DÉVELOPPEMENT :
[Causes (C) et effets (E)]

Formation d'une tornade (Déstabilisation excessive de l'air)

C – Réchauffement par la base grâce au rayonnement solaire et à la circulation d'air (provenance : golfe du Mexique)	**C – Refroidissement par le sommet d'une tranche de l'atmosphère** assuré par une circulation d'air de l'ouest et du nord-ouest	**C – Formation d'une colonne nuageuse – Cône renversé** (trompe d'éléphant) **à la base d'un cumulo-nimbus** (nuage d'orage) Montrer le schéma
E – Au sol, présence d'air très chaud et très humide.	E – Création d'une situation explosive (air chaud et refroidissement)	E – Abaissement de la colonne nuageuse vers le sol
	E – Développement de vents violents dans l'atmosphère pouvant générer des tornades	E – Contact avec le sol (apparition d'un nuage de débris – buisson) Les débris, aspirés vers le haut, font apparaître un entonnoir.
	E – Mouvement ascendant amorcé par un soulèvement forcé à l'avant d'un front froid.	E – Formation d'une colonne continue (union de la colonne nuageuse et du buisson)

CONCLUSION :

- **Trajectoire** (en moyenne, 10 km de long et 100 m de large) un peu incurvée (ondule et tournoie comme une toupie) et détruit tout sur son passage.
- **Vents** allant de 380 à 760 km/h (*montrer schéma Échelle Fujita-Pearson*)
- **Dans le monde**, montrer schéma *Chemin des tornades*, É.-U. (Oklahoma, Nebraska, Kansas, Missouri); au Canada (surtout en Saskatchewan et dans le S.-O. de l'Ontario – 53 % des tornades canadiennes); en Alberta, Edmonton et Pine Lake.

Schéma d'un remue-méninges

La maison de mes rêves

En dehors	En dedans	Où

Qui	Quoi

Plan de travail

Projet d'exposé : ____________________ Date de présentation : ____________

Temps disponible pour la préparation : ____________ Du ____au ____________

N^bre de périodes accordées en classe : ____________

Membres de l'équipe

1.

2.

3.

But personnel visé dans la réussite de cet exposé

1. Nom :

   But :

2. Nom :

   But :

3. Nom :

   But :

Préparation de l'exposé

Tâches	Responsables/Décisions	Date
Choix du sujet		
Choix des aspects traités		
Plan de l'exposé		

135

Tâches	Responsables/Décisions	Date
Recherche d'idées ou de l'information		
Identification des grandes lignes du texte	Première ébauche Révision Format final	
Pratique (*lieu, durée, matériel nécessaire, accessoires, etc.*)	Pratique 1 Pratique 2	
Recherche des accessoires nécessaires (s'il y a lieu)		
Réservation du matériel audiovisuel (s'il y a lieu)		
Autres détails		

Grille d'autoévaluation

1. **À la suite de ta pratique avec ton camarade de classe, remplis cette grille.**

Éléments à vérifier	Je suis très satisfait	Je vais ajouter des détails	Je ne suis pas satisfait
a) J'ai bien présenté les personnages principaux de l'histoire.			
b) J'ai dit où et quand se passe l'histoire.			
c) J'ai présenté au moins deux renseignements au sujet de mon animal.			
d) J'ai bien identifié le problème.			
e) J'ai dit ce que le personnage principal a fait pour résoudre son problème.			
f) J'ai dit comment mon histoire finit.			
g) J'ai utilisé la narration et le dialogue pour présenter mon histoire.			
h) J'ai parlé assez fort.			
i) J'ai changé le ton de ma voix pour indiquer le changement de personnages.			
j) J'ai utilisé du matériel d'appui.			

2. **À la suite de cette pratique, je pense que :**
   - je suis satisfait, je n'ai rien à changer.
   - je dois apporter quelques changements à
     ____
     ____
   - j'ai besoin d'aide pour
     ____
     ____

Plan

EXPOSÉ POUR RELATER UN ÉVÉNEMENT OU UNE EXPÉRIENCE PERSONNELLE

ÉVÉNEMENT ou EXPÉRIENCE :

PHRASE DE DÉPART :

DÉTAILS :

Mot clé 1

Mot clé 2

Mot clé 3

PHRASE DE LA FIN :
(Réactions personnelles)

Plan

EXPOSÉ POUR EXPRIMER SES BESOINS

BESOINS :

PHRASE DE DÉPART :

DÉTAILS :

Mot clé 1

Mot clé 2

Mot clé 3

PHRASE DE LA FIN :
(Commentaire)

Plan

EXPOSÉ POUR DÉCRIRE SON ENVIRONNEMENT

LIEU CHOISI :

PHRASE DE DÉPART :

DÉTAILS :

1re caractéristique

2e caractéristique

3e caractéristique

PHRASE DE LA FIN :
(Commentaire)

Plan

EXPOSÉ POUR EXPRIMER SES GOÛTS, SES PRÉFÉRENCES
SES SENTIMENTS OU SES ÉMOTIONS

SUJET :
(goûts, préférences, sentiments ou émotions, etc.)

PHRASE DE DÉPART :

DÉTAILS :
(sensations, images, souvenirs)

1re raison

2e raison

3e raison

PHRASE DE LA FIN :

Plan

EXPOSÉ POUR DÉCRIRE UNE RÉALITÉ

TITRE :

PHRASE DE DÉPART :

ASPECTS CHOISIS :

Aspect 1	Aspect 2	Aspect 3	Aspect 4
Mots clés	Mots clés	Mots clés	Mots clés
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•

PHRASE DE LA FIN :

Plan

EXPOSÉ POUR COMPARER DES RÉALITÉS

Réalité 1

Réalité 2

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :
(Aspects choisis)

DIFFÉRENCES Réalité 1	RESSEMBLANCES Réalités 1 et 2	DIFFÉRENCES Réalité 2

CONCLUSION :

Plan

EXPOSÉ POUR EXPRIMER SES INTÉRÊTS ET SES OPINIONS

TITRE :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :

1re raison : ....

Exemples à l'appui :

2e raison : ....

Exemples à l'appui :

3e raison : ....

Exemples à l'appui :

CONCLUSION :

Plan

EXPOSÉ POUR DÉCRIRE UN PHÉNOMÈNE

PHÉNOMÈNE :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :
[Causes (**C**) et effets (E)]

C ______	**C** ______	**C** ______
E ______	E ______	E ______
E ______	E ______	E ______
E ______	E ______	E ______

CONCLUSION :

Plan général pour un exposé

SUJET TRAITÉ :

BUT DE L'EXPOSÉ :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :

1er aspect

2e aspect

3e aspect

4e aspect

CONCLUSION :

Schéma narratif

(de la 1re à la 3e année)

Je prépare mon histoire

Début
(situation de départ)

Où?

Quand?

Qui?

Problème
(élément déclencheur)

Quel est le problème du personnage principal?

Quelle est sa réaction?

Milieu
(déroulement)

Qu'est-ce que le personnage fait pour résoudre son problème?

Fin
(dénouement)

Comment l'histoire se termine-t-elle?

Schéma narratif
(de la 4e à la 6e année)

Situation initiale :

Personnages principaux :

Lieu :

Temps/Époque :

Élément déclencheur :

Événement qui déclenche l'action :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

(suite)

Schéma narratif

(de la 4e à la 6e année)

Développement :

Actions entreprises à la suite de l'événement déclencheur (par ordre chronologique) :

Sentiments ou réactions des personnages principaux au cours de ces actions :

Dénouement :

Action finale :

Résultat de cette action finale :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face au résultat final :

Fiche d'évaluation formative

(pour un exposé narratif)

ASPECTS À CONSIDÉRER

CONTENU	Non	Oui	Commentaires
La situation initiale est bien établie (*où, quand, qui*).	☐	☐	
L'élément déclencheur (le problème) est bien défini.	☐	☐	
Le développement des actions est efficace.	☐	☐	
La chronologie des actions est respectée.	☐	☐	
Le point culminant (**ou** la solution au problème) est précisé.	☐	☐	
Le dénouement (situation finale) est pertinent ou inattendu.	☐	☐	
Les personnages et/ou les réactions des personnages sont décrits avec précision.	☐	☐	
Les procédés narratifs utilisés sont utilisés avec efficacité (ex. : *retour en arrière, accélération, dialogues, etc.*).	☐	☐	

VOCABULAIRE ET SYNTAXE	Non	Oui	Commentaires
Les mots ou expressions employés sont bien choisis.	☐	☐	
Les structures des phrases sont variées.	☐	☐	
Les phrases sont bien structurées.	☐	☐	

ÉLÉMENTS PROSODIQUES ET GESTES	Non	Oui	Commentaires
L'articulation est claire.	☐	☐	
Le volume et le débit (incluant les pauses) sont bien contrôlés.	☐	☐	
L'intonation est bonne ou crée les effets souhaités.	☐	☐	
Les gestes sont appropriés.	☐	☐	
Le contact visuel avec l'auditoire est établi.	☐	☐	

SUPPORTS VISUELS	Non	Oui	Commentaires
Les supports visuels, s'il y a lieu, sont adéquats.	☐	☐	
La mise en scène, s'il y a lieu, est judicieuse.	☐	☐	

Fiche d'évaluation formative générale

(pour un exposé répondant à un besoin d'information)

CONTENU

- Idées (principales)
  - ____ pertinentes
  - ____ suffisantes
  - ____ vraisemblables
  - ____ nouvelles
- Aspects ou exemples à l'appui
  - ____ suffisants
  - ____ judicieux
  - ____ détaillés
- Supports visuels
  - ____ adéquats
  - ____ variés
  - ____ bien exploités

STRUCTURE (Organisation)

- Introduction
  - ____ capte l'attention
  - ____ éveille l'intérêt
  - ____ précise le sujet
  - ____ précise le but
  - ____ précise les grandes parties
- Développement
  - ____ fait preuve de cohérence
  - ____ montre de la progression
  - ____ inclut des transitions
  - ____ présente une structure simple
- Conclusion
  - ____ présente un sommaire
  - ____ offre une ouverture
  - ____ boucle le sujet

TRANSMISSION

- Langage verbal
  - ____ clair (*simple, précis*)
  - ____ vivant (*varié, direct, figuré*)
  - ____ approprié (*naturel, attentif/bon registre de langue, moyens efficaces – répétition, reformulation, etc.*)
- Voix
  - ____ audition (*volume, articulation, prononciation, débit*)
  - ____ variations (*volume, hauteur, ton*)
  - ____ pauses
  - ____ sons parasites (*hésitations [euh!], bruits, etc.*)
- Langage non verbal (comportement physique)
  - ____ naturel (*attitude, gestuelle, regard*)
  - ____ gestes (*appropriés, variés, expressifs*)
  - ____ maintien et déplacement contrôlés
  - ____ mouvements involontaires

RAPPORT AVEC L'AUDITOIRE

- Considération du public cible
  - ____ auditoire (*contact, animation, contrôle*)
  - ____ questions (*suscitées, reformulées*)
  - ____ réponses (*courtes, simples, pertinentes*)
- Autres commentaires

Le processus de présentation orale (interaction)

Le processus de présentation orale (interaction) comporte généralement **deux étapes** : ***pendant*** (gestion) et ***après*** (évaluation).

À proprement parler, il n'y a pas d'étape précise de préparation à une interaction (discussion). Dans le **programme d'études de français langue première**, on ne trouve pas de section consacrée à la planification d'une discussion. Toutefois, cela n'empêche pas l'enseignant de fournir des pistes ou d'allouer du temps aux élèves pour se préparer à une discussion. Si les élèves ont le temps de réfléchir au sujet quelques minutes ou quelques jours à l'avance, de faire des recherches sur le sujet ou de mettre sur papier quelques idées ou des mots clés (vocabulaire), leur participation à la discussion n'en sera que plus profitable et plus active.

D'ailleurs, le **programme d'études de français langue seconde – immersion** inclut une étape de planification de l'interaction, les élèves d'immersion ne possédant pas toujours le vocabulaire ou les structures de phrases nécessaires pour intervenir spontanément lors d'une discussion*. Il est donc primordial de fournir aux élèves les outils nécessaires, quant à la langue, pour qu'ils puissent se sentir à l'aise lors d'une discussion et intervenir le plus spontanément possible.

Avant (planification)

– Étape **recommandée** pour FL2** – immersion

– Étape **optionnelle** pour FL1***

L'élève détermine les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre, c'est-à-dire :

- se remémore ses expériences comme interlocuteur lors d'une discussion et les stratégies utilisées;
- active ses connaissances antérieures sur le sujet à traiter;
- fait des recherches sur le sujet si nécessaire et si le temps le permet;
- recueille des informations pertinentes (articles, tableaux, documents de référence, etc.) qui pourraient lui être utiles pour appuyer ses propos;

* *Voir la deuxième note dans la section « Interaction », p. 90.*

** FL2 = français langue seconde

*** FL1 = français langue première

(suite)

Le processus de présentation orale (interaction)

- analyse les caractéristiques des interlocuteurs;
- monte une liste de mots clés (champ lexical) à laquelle il pourra se référer lors de la discussion;
- met des idées sur papier;
- se fixe un ou plusieurs objectifs de discussion (exprimer ses idées, rallier les autres à son idée, garder son calme, ne pas monopoliser la conversation, faire de l'écoute active, ne pas se gêner de demander des clarifications, prendre le temps de reformuler ses idées, si nécessaire, etc.).

Juste avant de commencer la discussion

L'élève :

- prépare son matériel (documents de référence ou d'appui, s'il y a lieu);
- place sa liste de mots clés et sa feuille de notes (première ébauche) à portée de la main;
- se prémunit d'une feuille et d'un crayon pour prendre des notes.

Étant donné que l'interaction implique la participation d'au moins deux personnes, il est aussi primordial que les élèves :

- établissent les règles de fonctionnement du groupe;
- déterminent la fonction ou le rôle de chacun lors de la discussion (animateur, modérateur et porte-parole si quelqu'un doit rapporter l'essentiel de la discussion lors d'un échange d'idées en grand groupe ou autre).

Pendant (gestion)

Chaque membre d'un groupe de discussion met en œuvre diverses stratégies pouvant le rendre efficace et respectueux des autres interlocuteurs lors de l'interaction. Il :

- formule ses idées en respectant le mieux possible les mécanismes de la langue à l'oral et les éléments prosodiques (prononciation, articulation, intonation);
- recourt judicieusement à ses notes et ses documents d'appui pour faire avancer la discussion ou appuyer ses propos;
- utilise les moyens nécessaires pour rendre ses propos accessibles (choix de mots, exemples, répétition, etc.);
- utilise les divers indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension;
- prête attention aux interlocuteurs et les respectent lorsqu'ils prennent la parole;
- pose des questions pour obtenir des clarifications, reformule l'information ou demande une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension;
- respecte les règles et les rôles établis;
- adopte un comportement langagier et des attitudes qui appuient et encourage ses partenaires ou ajuste son registre de langue en fonction des interlocuteurs et de la situation;
- pratique l'écoute active;
- intervient poliment en faisant, s'il y a lieu et si cela est possible, des liens avec les propos émis;
- modifie sa pensée, son point de vue (s'il y a lieu) en fonction des idées lancées par ses interlocuteurs.

En plus de participer à la discussion, *l'élève animateur* doit mettre en œuvre diverses stratégies pouvant assurer le bon déroulement de la discussion. Il :

- amorce la discussion;
- utilise divers moyens pour inclure les participants dans la discussion ou pour recentrer la discussion;

(suite)

Le processus de présentation orale (interaction)

- propose des pistes pour faire avancer la discussion en cas d'impasse et de conflit;
- tient compte du temps écoulé ou restant, s'il y a lieu;
- clôture la discussion en faisant la synthèse et en remerciant les participants.

Après (évaluation)

Chaque membre du groupe de discussion vérifie l'efficacité des stratégies utilisées lors de son projet d'interaction et analyse ses acquis. Il :

- résume les idées apprises et le point de vue adopté après discussion;
- évalue son habileté à transmettre clairement un message (mécanismes de la langue, éléments prosodiques et gestes);
- évalue la qualité de ses interventions;
- analyse son habileté à faire de l'écoute active;
- évalue sa capacité à respecter des règles de fonctionnement de groupe et des rôles établis;
- évalue son attitude générale lors d'une discussion (respect des interlocuteurs, contrôle de soi, capacité d'adaptation, etc.);
- détermine les améliorations à apporter lors d'une prochaine discussion et comment il s'y prendra pour acquérir ses habiletés.

En plus, *l'élève animateur* :

- évalue sa capacité à assurer le bon déroulement d'une discussion.

Occasions d'intégrer des stratégies de communication orale dans la pratique courante de son enseignement (de façon informelle)

- Faire des remue-méninges pour faire ressortir du vocabulaire ou des idées sur un thème précis.
- Bâtir, par la négociation, des listes de règlements de classe, de critères pour la réalisation d'un projet (pour une grille d'évaluation, par exemple), etc.
- Écrire de courts textes collectifs (contes, résultats d'expérience, résolution de problèmes, faits divers, lettres d'opinion, etc.).
- Donner la responsabilité à un élève d'expliquer (verbalisation/modelage) à un autre élève, à un petit groupe ou à la classe, des notions ou des concepts qu'il maîtrise bien (de grammaire ou autres).
- Amener les élèves à découvrir des règles de grammaire par déduction (exploration/formulation d'hypothèses par le biais d'exemples et de contre-exemples) soit en grand groupe, soit en petites équipes.
- Faire parler les élèves de leurs connaissances antérieures sur les sujets ou propos abordés en classe, soit en grand groupe, soit en équipe de deux ou de trois, en leur soumettant des schémas à compléter.
- Amener les élèves à échanger des idées en équipe de deux (ou encore en petits groupes) sur leurs productions respectives.
- Faire préparer par un ou plusieurs élèves la présentation d'une vidéo, d'une chanson, d'une œuvre littéraire, d'un invité, etc.
- Faire résumer [mot par mot (en ajoutant un mot à la suite de l'interlocuteur précédent), par groupe de mots ou par grandes idées, etc.] par l'ensemble des élèves une histoire lue collectivement en commençant par *Il était une fois*... *ou encore C'est l'histoire de*...
- Faire parler les élèves des moyens mnémoniques (ou indices) qu'ils utilisent pour retenir ou classifier des notions ou des concepts.
- Faire un retour sur le contenu d'une leçon à la fin de la période ou faire résumer oralement par un élève ou des élèves le contenu du cours précédent (verbalisation).
- Faire un retour sur l'atteinte des objectifs fixés pour une leçon.

Onze catégories d'expressions d'usage

(présentes dans les programmes d'études de 1998)

À partir des résultats d'apprentissage **observables** et **mesurables** ci-dessous, tirés des programmes d'études de 1998 de FL1 et FL2, les **expressions d'usage** utilisées habituellement lors d'un échange à l'oral ont été divisées en **onze catégories**.

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques **observables** liés à l'interaction

Pour gérer ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :

- poser des questions pour obtenir des clarifications (2e);
- respecter ses interlocuteurs lorsqu'il prend la parole (3e);
- reformuler l'information pour vérifier sa compréhension (5e);
- appuyer et encourager ses interlocuteurs (5e);
- reprendre la parole à la suite d'une interruption (7e);
- utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation (8e);
- utiliser divers moyens pour recentrer la discussion (9e);
- proposer des pistes pour faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit (10e);
- ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication (10e);
- questionner pour amener un interlocuteur à clarifier ou à approfondir son point de vue (11e);
- évaluer sa participation dans une discussion (6e);
- évaluer l'efficacité de ses interventions (10e).

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques **mesurables** liés à l'usage de la langue lors d'une interaction

Pour gérer ses interventions, l'élève pourra :

- employer le « tu » ou le « vous » selon la situation (4e);
- utiliser les expressions d'usage pour reprendre la parole (7e);
- utiliser les expressions d'usage pour faire part de ses opinions (8e);

- utiliser les expressions d'usage pour inclure un participant dans la conversation (9e);
- utiliser les expressions d'usage pour intervenir tout en respectant les interlocuteurs (10e);
- utiliser les expressions d'usage pour négocier (11e);
- utiliser les expressions d'usage pour présenter ou remercier les participants ou un conférencier (12e).

ONZE CATÉGORIES D'EXPRESSIONS D'USAGE

1. Pour prendre ou reprendre la parole (3e année)
2. Pour obtenir des clarifications, des précisions (2e année)
3. Pour appuyer un interlocuteur (5e année)
4. Pour créer des liens entre les interventions (5e année)
5. Pour reprendre la parole (7e année)
6. Pour montrer son désaccord (8e année)
7. Pour rétablir les faits (ou recentrer la discussion) (9e année)
8. Pour ajouter quelque chose (10e année)
9. Pour arriver à l'essentiel (10e année)
10. Pour soulever des incohérences ou pour mettre en doute (10e année)
11. Pour négocier ou nuancer (11e année)

Fiche d'activité sur les expressions d'usage

Les expressions d'usage doivent :

1. être efficaces;
2. être formulées de manière à démontrer du respect envers l'interlocuteur;
3. être construites de manière à respecter les règles de la syntaxe française;
4. se rapprocher de la langue orale.

Formulez quelques expressions d'usage dans des phrases complètes pour chacune des onze catégories. **Choisissez une ou deux expressions qui vous conviennent le mieux dans chaque catégorie** afin de les utiliser lors de discussions.

1. **Pour obtenir des clarifications, des précisions** (2e année)

2. **Pour prendre la parole** (3e année)

3. **Pour appuyer un interlocuteur** (5e année)

4. **Pour créer des liens entre les interventions** (5e année)

5. **Pour reprendre la parole à la suite d'une intervention** (7e année)

6. **Pour montrer son désaccord** (8e année)

7. Pour rétablir les faits [ou recentrer la discussion] (9e année)

8. Pour ajouter quelque chose (10e année)

9. Pour en arriver au point (10e année)

10. Pour soulever des incohérences ou pour mettre en doute (10e année)

11. Pour négocier ou nuancer (11e année)

12. Toute autre expression d'usage utile pouvant favoriser le bon déroulement d'une discussion

Le rôle de l'animateur

En plus de participer à l'échange, l'animateur doit remplir les fonctions principales suivantes pendant la discussion en utilisant divers moyens dont les expressions d'usage qui suivent :

FONCTIONS	EXPRESSIONS D'USAGE
Lancer la discussion	• Bonjour tout le monde. Je suis votre animateur. Notre sujet de discussion est... Nous allons procéder de telle ou telle façon… tout d'abord, la première question que je vous poserais… • Bonjour. Le sujet à l'ordre du jour est… N'hésitez pas à intervenir… Nous avons 15 minutes. Je vous informerai du temps écoulé tout au cours de la discussion. Commençons tout d'abord par…
Faire avancer la discussion	• D'autres commentaires sur ce point? • D'autres choses à ajouter? • Paul, tu n'es pas encore intervenu, est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose? • Y aurait-il autre chose d'important qu'on a oublié de mentionner, un autre aspect qu'on n'a pas touché? • Et si on passait au point suivant…
Stimuler/encourager les participants	• Sentez-vous bien à l'aise de donner votre opinion… • Merci Paul de ton intervention. Autre chose à ajouter? • Très intéressant, Line. Quelqu'un veut ajouter quelque chose là-dessus? • Toi Linda, qu'est-ce que tu en penses?
Recentrer la discussion	• On s'éloigne du sujet… Est-ce qu'on pourrait s'en tenir au sujet de la discussion? • Je dois vous ramener à l'ordre. On doit revenir sur le sujet de notre discussion, sinon on n'aura pas le temps de… • C'est bien intéressant ce que tu dis Ginette, mais il faudrait revenir à nos moutons (s'en tenir au sujet)…

(suite)

Calmer quelqu'un qui s'emporte	• Est-ce qu'il serait possible de ne pas trop élever le ton? • Est-ce qu'on pourrait discuter calmement?
Intervenir lorsque quelqu'un monopolise la conversation	• Jean, il faudrait aussi laisser la parole aux autres… • On n'a pas (plus) beaucoup de temps, il faudrait que chacun ait le temps d'intervenir… • C'est bien intéressant Julie, mais ce serait bien si tout le monde pouvait s'exprimer…
Souligner la fin prochaine de la discussion	• Il ne nous reste que quelques minutes avant de clore la discussion. • Encore deux interventions et on conclut la discussion. • On se donne encore 3-4 minutes pour cerner le sujet ou pour prendre une décision…
Clore la discussion	• C'était la dernière intervention. On n'a plus de temps… • On doit s'arrêter ici… • C'est sur ces paroles que prend fin notre discussion…
Remercier les participants	• Merci beaucoup de votre participation. • Je vous remercie tous pour votre participation à la discussion. • Je crois qu'on a eu une discussion intéressante ou un échange d'idées productif. Merci d'avoir si bien collaboré. • J'ai bien aimé travailler (discuter) avec vous. Merci d'avoir facilité mon travail d'animateur/animatrice.

Note : *Les noms de personnes utilisés sont fictifs et servent seulement à rendre ces exemples plus réalistes et plus faciles à lire.*

Résumés d'articles sur la production orale

Dans le numéro 118 de la revue **Québec français** (été 2000), on trouve un dossier intitulé *La communication orale/Les interactions dans l'apprentissage*, qui regroupe une série d'articles de divers auteurs. Le dossier met l'accent sur les interactions en salle de classe, mais aborde aussi la question de l'exposé. Les quatre articles sélectionnés ci-dessous offrent des pistes pédagogiques particulièrement intéressantes pour favoriser l'enseignement/l'apprentissage de la production orale en salle de classe à l'élémentaire et au secondaire. Pour le résumé des articles qui s'adressent principalement aux enseignants du secondaire, voir la **Banque de stratégies de production orale pour la 6ᵉ à la 12ᵉ année**. Il est à noter que les aspects particuliers à l'enseignement en milieu minoritaire ou en immersion n'y sont pas traités. Par contre, ces articles offrent aux enseignants plusieurs pistes pédagogiques qui s'appliquent de façon générale à bien des situations d'enseignement/d'apprentissage de la production orale.

Titre de l'article : ***Pour un apprentissage réussi de l'oral en salle de classe*** (p. 30-33)
Auteur : Réal Bergeron

Résumé : Dans cet article, Réal Bergeron souligne quelques problèmes liés à l'enseignement de l'oral. Quoiqu'il soit reconnu que la pratique de l'oral est importante, la façon de procéder en salle de classe reste parfois ambiguë. Cet auteur offre quelques pistes liées à l'apprentissage/l'enseignement de l'oral en salle de classe : l'application d'un processus continu qui requiert une pratique régulière et un retour sur cette pratique; l'utilisation d'un matériel (avec enregistrement audio ou vidéo) pour permettre aux élèves d'analyser leurs productions orales; la mise en pratique de stratégies d'écoute, etc. Il souligne l'importance de travailler, entre autres, les genres définis tels que la discussion, l'exposé interactif et critique ou le débat.

Titre de l'article : ***Valoriser la discussion pour raviver la communication orale*** (p. 34-38)
Auteur : Mario Moisan

Résumé : Mario Moisan propose des pistes sur l'intégration de la discussion en salle de classe et souligne l'importance de la discussion dans le développement de la pensée. Cette interaction permet aux élèves de se questionner, de se donner un point de vue, de l'approfondir, de l'éprouver, de le nuancer, de le reconsidérer, etc. L'auteur présente deux dominantes de la communication orale, c'est-à-dire l'exploration et la communication d'une idée. On trouve dans l'article, des indicateurs d'apprentissage liés à ses dominantes qui

rejoignent de près les stratégies présentées dans cette banque de stratégies de production orale (par exemple : comprendre les enjeux de la situation de communication; intervenir aux moments opportuns; démontrer sa capacité à coopérer; employer des mots et des expressions appropriées; etc.). Moisan propose aussi une démarche qui permet aux élèves d'observer une discussion. On retrouve des exemples concrets d'énoncés d'élèves de la 1re à la 6e année à la suite de leur observation d'une discussion.

Titre de l'article : ***La conversation, la discussion, le débat… et les autres*** (p. 39-41)
Auteur : Astrid Berrier

Résumé : Berrier présente une perspective et des pistes pédagogiques intéressantes concernant la conversation, la discussion, le débat et l'exposé. Elle suggère de faire un usage modéré de certains types d'exposés formels qui sont, en grande partie, un monologue ou un texte appris par cœur et qui représentent souvent une surcharge d'information ou qui offrent peu d'intérêt pour les auditeurs.

Titre de l'article : ***L'enseignement de l'oral en salle de classe : une passion à découvrir*** (p. 42-44)
Auteur : Lizanne Lafontaine

Résumé : Lizanne Lafontaine souligne l'importance de l'enseignement de l'oral en salle de classe par l'entremise d'activités qui permettent le développement de compétences langagières spécifiques à l'oral. Elle identifie certains problèmes rencontrés en salle de classe face à l'enseignement de la production orale, dont l'absence d'activités d'objectivation (d'autoévaluation). La préparation d'activités progressives et d'épreuves de synthèse et d'intégration des connaissances est souvent mise de côté lorsqu'il s'agit de la production orale. Pour contrer ce fait, Lafontaine présente un modèle de séquence didactique en cinq étapes qui permet aux élèves : de réaliser une première activité d'interaction orale; d'objectiver cette activité (métacognition); de réaliser un projet pour un public cible particulier; de développer des compétences et de les intégrer dans un produit final. Elle souligne que les acquis en production orale peuvent être réinvestis tout au long de l'apprentissage, peu importe la matière enseignée.

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC
Educational Resources Information Center

NOTICE

Reproduction Basis

- [X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

- [ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").

EFF-089 (1/2003)